



Organizadores

Maurício Silva

Thiago Barbosa Soares

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

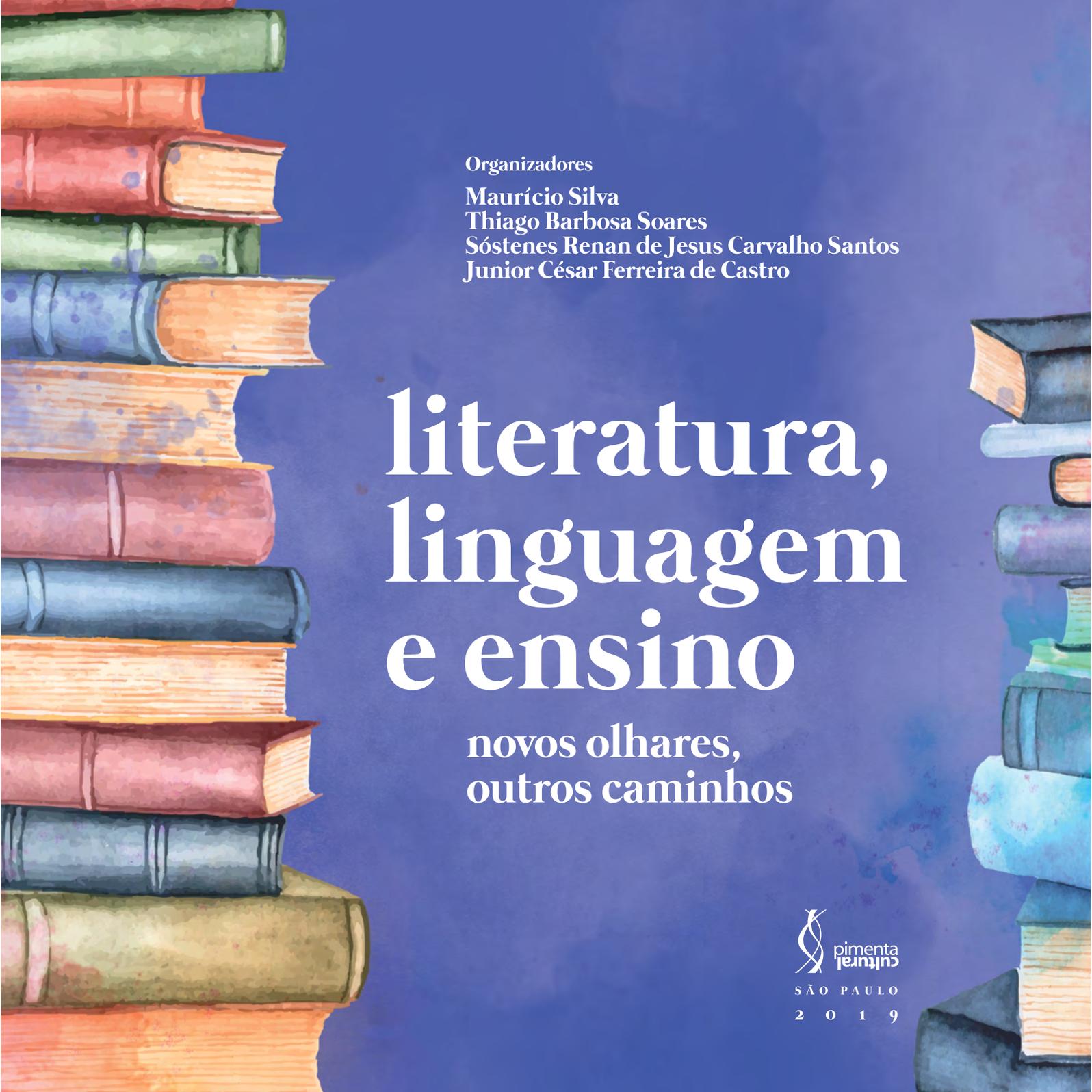
Junior César Ferreira de Castro

literatura, linguagem e ensino

novos olhares,
outros caminhos



 pimenta
cultural



Organizadores

Maurício Silva

Thiago Barbosa Soares

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Junior César Ferreira de Castro

literatura, linguagem e ensino

novos olhares,
outros caminhos

 pimenta
cultural

SÃO PAULO

2 0 1 9

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os organizadores

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiane Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jerônimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes
Assistente de arte	Matheus Vieira Moraes
Imagens da capa	Designed by Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Organizadores e autores(as)
Organizadores	Maurício Silva Thiago Barbosa Soares Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos Junior César Ferreira de Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos. Maurício Silva, Thiago Barbosa Soares, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos Junior, César Ferreira de Castro - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 321p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-040-9 (eBook)

978-85-7221-039-3 (brochura)

1. Literatura. 2. Linguagem. 3. Ensino. 4. Educação.
5. Pedagogia. 6. Letramento. 7. Discurso. I. Silva, Maurício. II.
Soares, Thiago Barbosa. III. Santos, Sóstenes Renan de Jesus
Carvalho. IV. Castro. Junior César Ferreira de. V. Título.

CDU: 80

CDD: 807

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.409

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
<i>Junior César Ferreira de Castro</i>	
Prefácio	14
<i>Maurício Silva</i>	
Capítulo 1	
Mediação literária: experiências sensíveis na Educação Infantil.....	17
<i>Luciane Oliveira da Rosa, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos e Eliane de Oliveira Bittencourt</i>	
Capítulo 2	
A Revista o Tico-Tico: potencialidades de leitura no início do século xx.....	37
<i>Helena Azevedo Paulo de Almeida e Clayton José Ferreira</i>	
Capítulo 3	
Recepção da obra <i>Orelhas de Mariposa</i> , de Luisa Aguilar: questões formativas e literatura infantil	56
<i>Eliane Galvão, Thiago Alves Valente e Cecília Barchi Domingues</i>	
Capítulo 4	
O Lúdico e o Pedagógico: Contornos da Literatura Infanto-Juvenil.....	74
<i>Maurício Silva</i>	
Capítulo 5	
(In)Definições do contemporâneo em cena: a dramaturgia de Sylvia Orthof em <i>A Viagem de um Barquinho</i>	86
<i>Wagner Corsino Enedino e Luciana Petroni Antikeira Chirzóstomo</i>	

Capítulo 6

"O meme na operacionalização interpretativa:
um objeto (digital) de leitura" 106
Thiago Barbosa Soares e Sóstenes Renan Santos

Capítulo 7

Gonçalves de Magalhães e a "confederação dos tamoios":
possibilidade de leitura sobre o indígena na história 128
Helena Azevedo Paulo de Almeida

Capítulo 8

Matocronistas do sul: da ordem do discurso
para práticas multiplicadoras 151
*Elizete de Souza Bernardes
e Mary Fernanda de Sousa de Melo*

Capítulo 9

Letramento multimodal: os *app books* infantis
e o lugar da leitura literária na escola 170
João Paulo Silva Barbosa

Capítulo 10

Do papel à tela leitura e escrita de poesia no ciberespaço 191
Rebeca Mendes Garcia e Larissa Cardoso Beltrão

Capítulo 11

Literatura e Estudos Interartísticos: A escrita e a imagem
na poesia de Gerardo Mello Mourão 211
Junior César Ferreira de Castro

Capítulo 12

A história sangra as diferentes perspectivas históricas
em *Maus* (Art Spiegelman) e *A Ditadura em Quadrinhos*
(Colombo, Ferraz e Galhardo) 230
Carolina Sieja Bertin



Capítulo 13	
El ser femenino en <i>La casa</i> de <i>Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca y en <i>Dorotéia</i> de Nelson Rodrigues	245
<i>José Francisco da Silva Filho</i>	
Capítulo 14	
Canto: música e poesia em transcrição	263
<i>Lucila Romano Tragtenberg</i>	
Capítulo 15	
O desenho e a escrita tal como rizomatizados em cadernos de esboços	283
<i>Rogério Rauber</i>	
Posfácio (Ou alguns apontamentos finais sobre leitura e leitores críticos)	302
<i>Thiago Barbosa Soares</i> e <i>Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos</i>	
Índice remissivo	311
Sobre os autores e as autoras.....	315

APRESENTAÇÃO

A literatura sempre teve um papel importante no processo de ensino e na construção do conhecimento do leitor para despertar a capacidade crítico-reflexiva de análise sobre os gêneros literários, sobretudo, de sua aplicabilidade nos diversos espaços sociais. Estes campos sociais, segundo Bourdieu¹, são localidades multidimensionais onde a interatividade dos indivíduos é efetivada pelo desenvolvimento da linguagem, de suas identidades e posições culturais por meio da arte. Ao lado da música, da pintura, da arquitetura, da dança, do cinema e do teatro, a literatura é uma das manifestações artísticas do ser humano que mais representa a expressividade e a comunicação através das palavras seja pelo verso ou prosa a fim de produzir um efeito simbólico, estético e temático da sociedade a qual estamos inseridos. Quanto a essa representatividade, Aristóteles, em *Arte Poética*, já salientava que ela é uma arte mimética pelo fato de imitar o real pela recriação da própria realidade, resultando-se em uma obra de arte que oferece ao expectador a visão maior dos aspectos determinantes do homem e de suas ações estabelecidas pela sua subjetividade.

A literatura, pelo fato de integrar os eventos culturais devido à aproximação com a realidade, não deve ser encarada apenas como uma das formas de encontrar o fator histórico e social até porque o texto desenvolve uma verdade imaginada que expressa, esteticamente, esses coeficientes com a finalidade de torná-los o elo de compreensão entre o leitor e a obra. Antônio Candido, em *Literatura e sociedade*, salienta que o texto é o único responsável em promover esses princípios no contexto de criação em razão de estarem consubstanciados pela estilística, pois ela é capaz de dar veracidade aos fatos retratados na arte literária independente de

1. Cf. Bourdieu, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico adequado. *Revista Estudos Avançados* 27 (79), 2013, p. 133-144.

qualquer condição imposta. Isso nos mostra que o texto, na sua mais variada forma de elaboração, deve ser compreendido pela unidade de um todo estético-literário, de seus aspectos internos e externos, para não se chegar apenas à leitura centrada no aspecto social e psicológico, mas sim na própria crítica da produção poética. Nesse sentido, cabe a escola, enquanto campo social e mediador da aprendizagem, avivar a literatura e o saber para que todos os sujeitos envolvidos no ensino se tornem indivíduos pensantes e ativos. De entender que a linguagem integrada aos gêneros literários, à literatura infantil e na relação destes com as outras mídias, inclusive a digital, possam ser interpretados dentro de uma estética que assimila a dimensão social, histórica e cultural como agentes transformadores da arte.

Sob essa perspectiva, de que o texto literário é um sistema de representações da vida humana e que está organizado pela dinâmica das formas puras, o presente livro *“Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos”* tem por objetivo discutir o uso da literatura dentro e fora do âmbito escolar como recurso didático-pedagógico e instrumento de conscientização pelos objetos culturais que essa realidade representada pode oferecer durante e após a formação do leitor. Com isso, perceberá que a literatura disponibiliza novos olhares para a criação da palavra, perfazendo outros caminhos como o diálogo entre as artes e as mídias em geral para alcançar a linguagem transcritiva que se manifesta no mesmo nível do pensamento e da escrita. A partir daí, procuramos dividir a obra em três partes onde os temas se convergem para um único fim, o de que a literatura e sua respectiva linguagem, por intermédio do ensino, é a responsável pela interatividade social e pelo acesso do indivíduo aos diferentes saberes desenvolvidos pelo exercício da imaginação.

A primeira parte é intitulada de *Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético*. Tem como propósito debater o texto literário e a literatura infantil como sendo

processos metodológicos para a alfabetização e de despertar a leitura pela ludicidade com a finalidade de estimular o cognitivo dos leitores. O capítulo um, “Mediação literária: experiências sensíveis na Educação Infantil”, de Luciane Oliveira da Rosa, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos e Eliane de Oliveira Bittencourt, está centrado nas práticas educativas e no uso do livro literário nas fases de desenvolvimento da criança para fortalecer o seu ser sensível, de descobrir os valores necessários à vida, para desfrutar dos sentidos e sensações instigados com a leitura e associá-los ao mundo que está ao ser redor. O capítulo dois, “A revista *O Tico Tico*: potencialidades de leitura no início do século XX”, dos autores Helena Azevedo Paulo de Almeida e Clayton José Ferreira, se volta para o estudo do periódico mencionado com a apresentação dos conceitos de ciência, civismo, nacionalismo, tradição, moral e religiosidade. Temas que são retratados pelos gêneros literários e que têm a função de instigar a curiosidade de quem os leem pelo fato de deter de uma linguagem sedutora e de uma estética performativa. No que tange ao capítulo três, “Recepção da obra *Orelhas de Mariposa*, de Luisa Aguilar: questões formativas e literatura infantil”, de Eliane Galvão, Thiago Alves Valente e Cecília Barchi Domingues, a discussão se concentra na escolha correta de livros para crianças e jovens e se estes enquadram enquanto obras literárias ou como função pedagógica. O capítulo quatro, “O lúdico e o pedagógico: contornos da literatura infanto-juvenil”, de Maurício Silva, trata da relação da leitura literária com o ensino e o modo de como este desempenha os papéis sociais para a construção identitária e o desenvolvimento intelectual dos leitores. Já o capítulo cinco, “(In)definições do contemporâneo em cena: a dramaturgia de Sylvia Orthof em *A viagem de um barquinho*”, dos autores Wagner Corsino Enedino e Luciana Petroni Antiqueira Chirzóstomo Correio, levanta as características do teatro desde o surgimento da literatura infantil brasileira até a contemporaneidade, tendo-se com base o diálogo estilístico-estrutural com a obra da escritora acima mencionada.

A segunda parte do livro, denominada de *O desenvolvimento da leitura no ensino por meio dos diversos objetos culturais*, é uma sequência dos estudos literários anteriores. O capítulo seis, “O meme na operacionalização interpretativa: um objeto (digital) de leitura”, dos autores Thiago Barbosa Soares e Sóstenes Renan Santos, recorre ao *meme* para demarcá-lo como gênero discursivo ao ser utilizado nas situações de aprendizagem pela interpretação dos elementos sociolinguísticos e ser considerado como estratégia didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa. O texto “Gonçalves de Magalhães e a *Confederação dos Tamoios*: possibilidade de leitura sobre o indígena na história”, de Helena Azevedo Paulo de Almeida, é o capítulo sete que tem por intenção debater o grande desafio do ensino da figura do índio dentro da história e no cenário literário; enquanto o capítulo oito chamado de “Matocronistas do sul: da ordem do discurso para práticas multiplicadoras”, de Elizete de Souza Bernardes e Mary Fernanda de Sousa de Melo, traz a análise de um projeto científico voltado para o ensino da escrita e da leitura que teve como questionamento o modo de como a leitura do outro pode influenciar para a escrita do eu e em que momento ela se torna um processo metodológico de práticas multiplicadoras de discursos. Os capítulos nove e dez chamados, respectivamente de “Letramento multimodal: os *app books* infantis e o lugar da leitura literária na escola”, de João Paulo Silva Barbosa, e “Do papel à tela: leitura e escrita de poesia no ciberespaço”, das autoras Rebeca Mendes Garcia e Larissa Cardoso Beltrão Correio, concentram-se na discussão dos livros eletrônicos e quais são as suas contribuições tanto para o letramento multimodal como para a literatura na educação básica e, ainda, como a leitura em rede e a poesia digital, consideradas como gêneros emergentes do ciberespaço, incentivam a formação de leitores através desses suportes que também estão em evolução.

A terceira parte da obra é nomeada de *Literatura e estudos interartísticos: um novo olhar para a linguagem transcriativa*. O tópico retrata o processo dialógico e híbrido do texto literário com a música, o teatro, a história em quadrinhos e o desenho através de suas relações intersemióticas. O capítulo onze, “Literatura e estudos interartísticos: a escrita e a imagem na poesia de Gerardo Mello Mourão”, do autor Junior César Ferreira de Castro, concentra-se na evolução da poesia visual a partir das combinações e referências midiáticas que este gênero assumiu na contemporaneidade com o objetivo de valorizar tanto o conteúdo como a forma e, com isso, instaurar a estética do efeito pela poética do visível e do visual além dessa análise contribuir com a fortuna crítica do poeta cearense. O capítulo doze, “A história sangra - As diferentes perspectivas históricas em *Maus* (Art Spiegelman) e *A ditadura em quadrinhos* (Colombo, Ferraz e Galhardo)”, de Carolina Sieja Bertin, tem como meta a reflexão das particularidades estruturais das histórias em quadrinhos em sala de aula e, ainda, indagar de que maneira os estudos sobre o genocídio e a ditadura podem contribuir com as experiências intensas e traumáticas dos leitores. O texto do capítulo treze, “El ser femenino en *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca y en *Dorotéia* de Nelson Rodrigues”, de José Francisco da Silva Filho, chama-nos a atenção por ser o único de todo o livro escrito em língua estrangeira, o espanhol. Ele instiga a presença do feminino nos textos dramáticos e tem como comparação a arte teatral, dando ênfase a uma reflexão psicológica a qual se detém nos conflitos familiares. O capítulo catorze, “Canto: música e poesia em transcrição”, de Lucila Romano Tragtenberg, busca focalizar o momento de encontro do cantor com a partitura durante a interpretação vocal com base na abordagem do silogismo transcriativo, da percepção ecológica e artística além das redes de criação e depoimentos de cantores. Já o texto “O desenho e a escrita tal como Rizomatizados em cadernos de esboços”, do autor Rogério Rauber Correio, que integra o capítulo quinze e que traz

como objeto as obras de Cecília Salles, identifica as emergências no sistema de arte cuja organicidade propõe o conceito de rizomas poéticos e também estudos de casos sobre este tema oriundos de artistas visuais contemporâneos.

Por fim, o livro encerra com essa seleção qualitativa e de excelência dos autores aqui retratados por desenvolver artigos que renovam os estudos da literatura, da linguagem e do ensino, levando o leitor a trilhar pelos caminhos da interpretação e da crítica literária através dos diversos processos criativos e artísticos. Os textos apresentam diferentes escritores que dosam a realidade ao ficcional por uma bela e solene linguagem decodificada no instante de sua recepção. Portanto, à escola e as demais instituições sociais devem propiciar novas perspectivas para o ensino de literatura com o intuito de transformar os sujeitos envolvidos em leitores cada vez mais ativos e capazes de perceber que a interpretação do texto é a chave para o conhecimento de todas as outras artes e do pensamento crítico-reflexivo.

Junior César Ferreira de Castro

PREFÁCIO

Desde o final do século XX, o mundo tem conhecido inúmeras transformações, que interferem, de modo categórico e imediato, em nosso cotidiano e imaginário. Tais transformações perpassam desde o âmbito das relações político-econômicas (com o advento do Neoliberalismo e da Globalização) até o das comunicações (com o surgimento da internet e o desenvolvimento das novas mídias).

Evidentemente, são mudanças que não atingem apenas nosso modo de *estar no mundo*, mas também, e principalmente, nosso modo de enxergá-lo e concebê-lo, isto é, a forma como imaginamos esta “outra” realidade que se nos impõe incontornavelmente. Com isso, passamos também a representá-lo diferentemente, o que tem repercussão direta no universo psicológico do homem e, portanto, em suas manifestações mais subjetivas, como a religião ou a arte.

Acrescente-se a tudo isso, e por fim, o esgotamento de categorias e paradigmas tradicionalmente consagrados pela cultura ocidental, pelo menos desde o Iluminismo, no século XVIII - anunciado, em partes, pela ocorrência da pós-modernidade -, obrigando o ser humano a estabelecer novos protocolos de análise e interpretação da realidade, o que resultaria, invariavelmente, por um lado, na reelaboração dos conceitos antigos, que surgem então sob nova feição e, por outro lado, na concepção de novos conceitos, que se revelam ainda indefinidos.

Diante desses fatos, era de se esperar que a linguagem e sua manifestação sob a forma de expressão literária também se modificasse, não apenas com o aprofundamento da já anunciada *morte do autor*, mas com a descaracterização dos elementos que, historicamente, as compunham do ponto de vista estrutural, instaurando o que se tem chamado, ainda de maneira incipiente, de pós-ficção.

Se inserirmos tais observações no universo mais largo da educação, os “problemas” que enfrentaremos só tendem a se agudizar, na medida em que o aumento do número de variáveis num contexto já demasiadamente complexo torna os desafios para os educadores e pesquisadores ainda mais acentuados. Como lidar, diante desse quadro, com a desestruturação da narratividade, da implosão da estrutura frásica nos textos ficcionais, a revalorização da oralidade diante da hegemonia da escrita, da proliferação de gêneros discursivos e artefatos culturais e muitos outros “eventos” próprios de uma realidade sociocultural que se transforma a cada instante?

Ao discutirmos, no âmbito deste livro, questões que passam pela fricção entre o pedagógico e o estético, pela relação entre leitura e objetos culturais diversos e por aspectos relacionados à linguagem transcriativa, buscamos – por meio de um conjunto de artigos que buscam o diálogo, ora tenso, ora distenso entre diversas expressões discursivas e artísticas – contribuir com o debate acadêmico, no deliberado sentido de não apenas dar maior capilaridade às ideias e conceitos ali alocados, mas principalmente de expor algumas das várias facetas dos atuais estudos nas áreas da literatura, da linguagem e da educação, numa promissora interface entre elas.

Seguindo esse propósito, dividimos nosso livro em três partes distintas, que – pela natureza dos temas tratados – estão em diálogo constante: “Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético”, que aborda temas diversos relacionados à literatura voltada às crianças e adolescentes, abordando questões que vão da mediação literária à leitura e recepção de textos de literatura, passando ainda pelo letramento multimodal e temas correlatos; “O desenvolvimento da leitura no ensino por meio dos diversos objetos culturais”, que discute a interface leitura e ensino, por meio da análise de *memes*, e do ciberespaço, passando por gêneros mais tradicionais, como a poesia e a crônica; “Literatura e estudos interartísticos: um novo

olhar para a linguagem transcriativa”, que trata, de modo geral, tanto dos estudos interartísticos quanto da linguagem transcriativa.

No conjunto, trata-se de temas, abordagens e metodologias que procuram – direta ou indiretamente – não apenas sublinhar os impasses acima aludidos, que colocam sob suspeição a factibilidade dos estudos literários e linguísticos (*novos olhares*), mas também apresentar direções (*outros caminhos*) para a superação dos dilemas próprios desse campo.

Diante do que dissemos, urge cada vez mais refletirmos acerca do lugar que ocupam a literatura, a linguagem e o ensino na atualidade, e os artigos aqui reunidos buscam contribuir de modo categórico para essa reflexão.

Maurício Silva



01

Mediação literária: experiências sensíveis na Educação Infantil

Luciane Oliveira da Rosa
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Eliane de Oliveira Bittencourt





Sumário

Resumo:

Esse estudo tem como objeto central a Mediação literária na Educação Infantil brasileira. Objetivamos Compreender as experiências estéticas promovidas pela mediação literária na Educação Infantil. Adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, fundamentamos os diálogos em alguns referenciais como: Neitzel, et al (2017); Larrosa (2016); Cascudo (2000). Inferimos que, por meio do contato com a literatura o ser sensível pode ser afetado propiciando experiências para toda a vida.

Palavras-chave:

Educação infantil; Educação estética; Literatura; Mediação cultural

INTRODUÇÃO

Esse estudo insere-se no contexto educacional buscando compreender as experiências estéticas promovidas pela mediação literária com as crianças.

Assim, somos convidados a pensar uma educação estética, aquela capaz de mediar a “[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR. 2010, p.13), rompendo assim desde a Educação Infantil os paradigmas de disjunção, apresentando que por meio da mediação literária é possível promover uma reconexão ao ser sensível emancipando cooperando para transformação do *status quo* de sujeição. Essa capacidade caracteriza-se como *aisthesis*.

Compreende-se que, vivências significativas potencializam experiências transformadoras, que dão sentido as palavras e a vida. Para não mais convivermos ou mantermos discursos vazios de espírito, sensibilidade e empatia, precisamos resgatar e mediar a capacidade de sentir:

Sentir o mundo ao redor e estar apto a percebê-lo, contemplando-o e refletindo sobre ele de forma a aproveitar as sutilezas tão esquecidas e vitais como conseguir *ouvir as necessidade de nosso próprio corpo e também as do outro*, poderá afastar o homem da barbárie e eleva-lo ao patamar de homem cultivador. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.189, grifos nossos).

Faz-se necessário sobrepor o coletivo ao individualismo, resgatar a capacidade de contemplação do belo, do agir sensível e comunicativo para construção de saberes e relações. Assim será possível desde criança, (re) descobrir valores necessários à vida compartilhada no mundo no qual estamos inseridos e somos parte, “a esse processo contemplativo e reflexivo chamamos de formação sensível” (NEITZEL *et all*, 2016, p.189). Considerando as possibilidades citadas, adotamos para o desenvolvimento do

presente estudo a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica. Para o desenvolvimento dos diálogos articulamos com alguns autores como, Neitzel, et al (2017); Martins e Picosque (2010); Larrosa (2016); Silva (1997); Cascudo (2000).

Na segunda seção: Literatura como experiência de estética na Educação Infantil, destaca-se a relevância da literatura desde os primeiros anos de vida para um desenvolvimento integral, ressalta-se a importância do livro, dos cuidados necessários que estimam-se ser adotados pelos mediadores literários.

A terceira: A mediação literária na Educação Infantil, aborda a relevância de levar em conta a faixa etária e a fase de desenvolvimento de cada criança para escolhas minuciosas da literatura e recursos para contação desta, visando cooperar significativamente para a vivência adequada, promoção de momentos que proporcionem fruição da literatura em que a criança possa desfrutar plenamente de sentidos e sensações.

Quarta: O desenvolvimento da linguagem por meio da literatura, discorre sobre a contribuição da literatura para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, destacando o desenvolvimento da consciência como um todo que está ligado ao desenvolvimento da palavra, além da linguagem falada a seção trata ainda da comunicação por meio das expressões faciais e corporais.

A quinta: seção: O poder da literatura no respeito às diferenças, apresenta um resumo da inclusão dos povos tradicionais também na literatura, estipulados por leis, visando resgatar a cultura matriz e combater a intolerância frente a diversidade.

LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA DE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao iniciarmos este estudo confortante seria apresentarmos uma definição satisfatória para o termo experiência, contudo se assim o fizéssemos seríamos incoerentes ao que nos propomos. Uma vez que corroboramos que,

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2016, p.10).

Dessa forma, afirma-se que a experiência não fundamenta-se na quantidade de dias vividos, não pode ser transferida ou ensinada, haja vista que ela esta diretamente ligada a vivência individual. Não se refere a um objeto que pode ser descrito sem que antes o viva. O mencionado autor nos provoca a declarar que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (LARROSA, 2016, p. 18), compreende-se assim sua multiplicidade, possibilidades e singularidade ligada a cada fruição particular.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que promover espaços de contado e fruição literária na infância, pode propiciar momentos de novas vivências que toquem o ser-sensível e potencializem estesia gerando experiências estéticas à criança.

No que se refere a estesia ou em sua origem *aisthesis*, podemos ser aclarados,

A palavra grega em português “estesia”, aponta para o contrário de anestesia. Ocupa-se com a estética, a partir do século XVII, é lidar com o mundo sensível, isto é, com possibilidades de aprender o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção, participando de

diferentes manifestações de acontecimentos do mundo. (NEITZEL; URIARTE; CARVALHO, 2016, p.188).

Dessa forma concordamos que ao objetivarmos uma educação criadora e sensível também na Educação Infantil, faz-se necessário pensarmos em medições que as propiciem. Assim sendo, a literatura entendida também como mediação cultural pode ser entendida como uma atividade que permite à criança, o encontro, as sensações, o diálogo, as trocas, o acesso a diversidade cultural, a imaginação, a provocação, a apropriação de saberes. No olhar de Martins (2005, p. 44) a mediação cultural que acontece nas bibliotecas ou até mesmo em outros espaços culturais pode ser entendida,

[...] como um encontro, mas não qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro. Ampliar olhares, ideias, conhecimentos e sensações. Percepção de um mundo que parece já conhecido, mas que se desvela inteiramente novo.

Nesta perspectiva, ao tratarmos também sobre bibliotecas, se faz necessário repensar o papel do bibliotecário que, durante séculos sua função era de ordem apenas técnica, logo este profissional zelava pela conservação dos livros, catalogava, guardava e procurava manter a ordem deste espaço. Todavia, no panorama atual o profissional que atua na biblioteca tem a função ainda de mediador, instigar os sujeitos, dialogar, sugerir leituras, conhecer o acervo, enfim, promover o conhecimento e o acesso à cultura.

Para Caldin (2005, p. 163),

[...] o bibliotecário tem uma responsabilidade enorme, pois dependerá dele (de seus próprios valores e crenças), o resultado das ações efetuadas dentro da biblioteca. Se ele considerar a educação em um sentido amplo, não limitado somente ao ensino, mas principalmente voltada à formação de hábitos e atitudes do aluno, ele não se restringirá a ser um mero técnico administrativo a serviço da escola. Ele vai lutar pela conquista da igualdade de oportunidades sociais que possibilitem a todos os estudantes o acesso ao conhecimento registrado.

Importante ressaltar que, como anteriormente tratado a mediação cultural literária não se restringe as bibliotecas, pode ser promovida em espaços diversificados desde o lar da criança aos demais espaços partilhados. Nesse sentido, para que estas medições não corram o risco de reduzirem-se a momentos de mera distração, se requer-se “um mediador atento às necessidades de seu público (que) sabe contaminá-lo com provocações estéticas, dúvidas, abrindo seus canais de percepção, permitindo-o ver além [...]” (BORBA, NEITZEL, CARVALHO, 2016, p. 92).

O mediador responsável, precisa assumir o compromisso de proporcionar ainda, vivências do uso da leitura frutiva, desde a mais tenra idade, pois o contato com os livros e demais recursos auxiliares, certamente contribui para que a criança desenvolva sua formação leitora.

Vale destacar que as mediações de vivências que promovam experiências estéticas por meio da literatura, exigem cuidado para que as literaturas selecionadas não sejam apenas aquelas recomendadas pelo currículo escolar, que servem apenas de pretexto pedagógico para ensinar e aprender temáticas conteudistas. Antes, estima-se especialmente a fruição pelo prazer de ler, sem “moeda” de troca.

Mediar para Cé Soares (2017), “significa intermediar o pensamento por meio da cultura, do contato com as diferentes linguagens artísticas, nos mais variados espaços culturais disponíveis para a constituição ao ambiente escolar como espaço cultural”, neste estudo mais especificamente discorreremos sobre a mediação nas escolas, por serem entendidas como espaços privilegiados por sua multiplicidade e ampliadas interações e maior sensibilização e acesso aos livros. Como bem exprime Mario Quintana (2006, p. 306) “Dupla delícia – O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado”. Assim, a escola como espaço

de mediação cultural e de formação de leitores, pode e precisa transformar-se num ambiente envolvente, capaz de incentivar aos educandos a busca pela leitura, propiciando aos leitores a vontade e necessidade de estar neste espaço.

Para Martins e Picosque (2012, p. 28), são os livros que nos possibilitam a mediação e viagem pelo mundo da imaginação. “O prazer de ler, do contato amoroso e tátil com os livros é mediado primeiramente por um outro, também leitor sensível, depois, já fígados pela leitura, ampliamos nossa possibilidade de ler para além das imagens e das letras”. Contribuir para a formação de leitor não é uma tarefa fácil, mas essencial na contemporaneidade, logo a literatura além de desenvolver a imaginação e a criatividade pode, sobretudo, contribuir para que este processo de formação não seja tão doloroso.

A literatura como mediadora da experiência estética, permite que a criança possa fazer suas leituras, sem o compromisso de cumprir uma tarefa determinada por outrem, mas pelo prazer de ler, criar, de sonhar, de viajar, ou simplesmente de estar lá, em contato com os livros. Neitzel (2007, p.27), enfatiza que,

[...] o manuseio dos livros, a literatura, a recitação literária e a contação de história devem ser parte do universo da criança desde muito cedo. Além de serem atividades que dão prazer e alegria à criança, proporcionando momentos de humor, brincadeira, divertimento, estimulando o imaginar, o brincar, o desenhar, é uma atividade que exercita a produção do conhecimento, pois ao escutá-la, ela pode ter um caminho de descoberta e compreensão de mundo, um percurso de refinamentos e acréscimos conceituais que incentiva a criatividade e a criticidade.

Nesta sociedade grafocêntrica, onde a leitura e a escrita assumem papéis centrais nas atividades dos sujeitos que nela estão inseridos, é pertinente que a escola assuma o compromisso de proporcionar vivências cotidianas do uso da literatura desde a entrada da criança na creche, pois desta maneira promoverá à formação leitora e sensível de seus educandos.

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende a creche e a Pré-escola, atendendo crianças de zero a seis anos de idade. É a primeira etapa da Educação Básica brasileira e considerada fundamental no desenvolvimento das crianças. A literatura pode e deve ocupar um espaço prazeroso e saudável na vida das crianças da Educação Infantil, e isso se dá inicialmente pela contação de histórias, que cativam, prendem a atenção e fazem viajar no mundo da imaginação, e por meio do contato com o livro e a leitura. Silva (1997), diz que as crianças de zero a seis anos passam pelas fases: pré-mágica e mágica. Sendo que na fase pré-mágica as histórias devem conter muito ritmo e repetição e na fase mágica, histórias que mexem com a imaginação.

Assim, com base nos estudos sobre desenvolvimento infantil, não como determinantes, ou universalizadores, mas como base para compreensão do período em que cada idade está situada. Observa-se que, no período inicial, bebês e crianças até por volta dos três anos de idade, percebem tudo a sua volta por meio dos sentidos, fazendo-se necessário que o professor ou professora utilizem recursos que medeiem estímulos sensoriais. Portanto, compreende-se assim a importância da utilização de recursos variados para a contação de histórias nessa fase, de objetos concretos, de repetições e ritmo nas histórias, vale ressaltar a necessidade que há destas fazerem sentido para os pequenos.

Utiliza-se ainda o livro para manuseio e leitura de imagens pelas crianças, levando em conta que, o mercado disponibiliza hoje um número elevado de livros próprios para que os bebês possam manusear e ter a oportunidade de vivenciar, sentir e serem tocados, propiciando experiências sensíveis.

No período seguinte do desenvolvimento da criança, por volta dos três ou quatro anos de idade, a simbolização é mais forte, e a criança passa então a desenvolver a imitação, conseguindo criar imagens mentais na ausência de objetos ou da ação, utilizando a fantasia, o faz de conta, para apropriar-se de aprendizados por meio de sua experiência. Por esse motivo, passam a ser necessários momentos com histórias de narrativas curtas, sem nenhum instrumento acompanhando, para que possam imaginar, estimulando assim a inteligência. Mas as histórias com recursos permanecem também nesta fase e dá prazer às crianças, porém além delas, passam a ser importantes as histórias com o livro, lidas, para que relacionem a história ao suporte de contação e percebam a função social da escrita.

Histórias com ritmos e repetições surgem e ganham espaço entre as crianças, pois além de propiciarem diversão são fundamentais para a aquisição da consciência fonológica, consciência dos sons da fala, que são fundamentais tanto no desenvolvimento da fala como formam a base para futura alfabetização.

Nesse sentido, no que se referem às contribuições da literatura, Cascudo (2000, p. 10), afirma que, "para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão, vêm com as histórias fabulosas, ouvidas na infância". De acordo com o maior folclorista do Brasil, as histórias, independem da forma que são contadas, pois são genuinamente fundamentais para o desenvolvimento do intelecto, na ausência delas haverá uma defasagem significativa no desenvolvimento das crianças.

Segundo as recomendações de Cascudo, as histórias podem ser lidas para a criança ou contadas de diferentes maneiras, com diferentes recursos, sendo que a oralidade sempre ocupou espaço importante na literatura, muitas famílias utilizam

para contar causos, mitos, lendas, contos ou inventar histórias com repertório próprio. Silva (1997), também adverte que a história precisa ser contada “enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros”. Pode-se dizer que a literatura é um direito da criança, e na escola da infância há uma oportunidade de alimentar intelectualmente um grande número de crianças, desenvolvendo a imaginação, promovendo a estesia, a criatividade, a observação crítica e a aquisição da linguagem, além de permitir que aprendam a lidar com as emoções e solucionar problemas reais, desenvolvendo o pensamento.

A literatura abre também a possibilidade da criança lidar com problemas do cotidiano, superar medos e elaborar questões complexas para sua idade. Sendo assim, a terapia que as histórias proporcionam podem fazer parte das atividades na escola.

O professor e o contador de histórias podem ajudar os alunos a reconsiderar seus objetivos individuais, e fazer com que estes se aproximem mais de si mesmos. Podem fazer com que os alunos ambicionem atingir o melhor de si e levá-los a um inesquecível viagem pelo interior de suas emoções mais verdadeiras, brutas de pureza. As histórias sempre contam uma única e mesma história: a história vivida por dentro dos personagens e que não é a mesma que a história dos acontecimentos por que passam os personagens. (RIBEIRO. 2000, p. 19)

Evidentemente que as crianças não vivem na realidade a mesma história dos livros, dos contos, dos acontecimentos por qual passam os personagens. Mas as histórias sempre contam o que passa por dentro dos personagens, as angústias, os medos, a alegria, o amor, entre outros sentimentos. E é com isso que a criança se identifica, por isso também que se apega a uma história e precisa ouvir várias vezes, até internalizar e solucionar o problema que havia, é também por isso que podemos dizer que uma história tem poder curador na vida de uma criança.

Para tanto, faz-se necessário que o professor contador de histórias, o mediador, selecione minuciosamente maneiras corretas para contá-las, os instrumentos que podem ser utilizados, uma vez que, cada momento e fase tem forma de apresentação mais adequada, que respeita o tempo e o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Histórias podem ser contadas com a simples narrativa, com leitura no livro, com imagens, com fantoches, marionetes, flanelógrafo, com desenhos, com gravuras, com objetos, entre outras. Também se faz necessário saber que “a matéria prima do contador de histórias é feita de: palavras, silêncio e linguagem corporal.” (RIBEIRO, 2000, p. 19). É importante que o mediador saiba selecionar bons livros, de qualidade textual e gráfica, para mexer com a imaginação das crianças, bem como, perceber que as histórias trazem ideologias, estereótipos (ABRAMOVICH, 1997), saber interpretar e analisar é importante para ensinar os pequenos desde cedo a lerem imagens e refletir sempre sobre o que vê e lê em textos impressos, sendo que imagens são textos que enunciam um discurso pensado por alguém.

Mesmo não sendo o objetivo principal, a literatura impulsiona a leitura de palavras pela criança. Sendo assim é importante que inicialmente o livro, que é um portador de texto, traga informações relevantes, estéticas e divirta as crianças, para que adquiram o gosto e hábito pela leitura. Ajudando no estímulo à leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, e especialmente alimentando a imaginação e treinando a atenção (LARROSA, 2018), que é fundamental para o processo de pensamento. A literatura cria imagens mentais diversas, estas que serão transpostas na fala, na encenação, nas brincadeiras e no desenho das crianças. Autoras como Ana Maria Machado e Sônia Junqueira escreveram coleções destinadas à aquisição da leitura e escrita pelas crianças. São livros apropriados para cada momento da alfabetização, respeitando o tempo e ritmo da criança, bem como sendo divertidos e muito

atraentes para os pré-escolares. Tatiana Belinky, Eva Furnari, Ziraldo e Ruth Rocha também apresentam coleções com rimas, trava-línguas e adivinhas que envolvem os pequenos e encantam com as maravilhas da literatura.

Na literatura tem-se a abertura para aprender a maravilhar-se, e maravilhas como diz Larrosa (2018), são feitas para mirar e admirar, não são bens de consumo, não existem para serem consumidas, destruídas pela humanidade e sim para serem preservadas. Assim, ensina-se a criança desde bebê a maravilhar-se com o livro e a literatura, a deleitar-se, experimentando com seus sentidos as sensações que o mundo da literatura lhe traz.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR MEIO DA LITERATURA

A literatura tem grande influência na aquisição da linguagem pelas crianças, linguagem esta que faz a mediação das características humanas, que é responsável pelo pensamento, pela reprodução interpretativa da cultura (CORSARO, 2011), e pela criação e recriação do mundo.

A linguagem inicia com estímulos que começam com o bebê que desde que é concebido já está exposto a influências do meio. Conversando com o bebê desde o ventre materno, lendo, contando histórias, cantando, a mãe estabelece uma relação afetiva e está estimulando a linguagem. Para Vygotsky (1991), “é a partir da linguagem que o indivíduo transforma funções elementares como reflexo, memória, vontade, que são de origem biológica, em funções psicológicas superiores pensamento, memória, atenção – que são de origem sociocultural.” A linguagem então é fundamental para que nos tornemos humanos e passemos a fazer uso da nossa inteligência.

Quando o bebê nasce, é inundado pelo mundo a sua volta e está desejoso em aprender tudo, percebe as sensações e sentimentos e é capaz de sentir e reagir de acordo com eles. Quando a mãe, ou alguém que exerce seu papel, conversa com seu bebê e explica a ele o que acontece no meio que vive, ele se acalma e, principalmente, aprende o valor da comunicação, da fala, do diálogo, das expressões faciais e gestos. Então a criança vai crescendo em um universo de linguagem, gestos, fala, explicações, nomeação de objetos e sentimentos, canções, leituras, poesia, observações e interações. Com tudo isto a criança antes mesmo de dizer as primeiras palavras, já ouviu vários conceitos e deu significado a sentimentos e sensações.

Por meio da linguagem o bebê se expressa também, mesmo sem ter adquirido a fala. Quando a criança passa a falar, comunica-se por meio de palavras e posteriormente por frases, expressando o que sente e deseja. Quando a palavra se desenvolve, a consciência como um todo passa a atuar.

Portanto, o pensamento e a linguagem são a chave da compreensão da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga como a própria consciência, se a linguagem é uma consciência que existe na prática para os outros e, portanto, também para mim próprio, então não é somente o desenvolvimento do pensamento, mas o desenvolvimento da consciência como um todo que está ligado ao desenvolvimento da palavra. (VYGOTSKY, 2007, p. 373)

E quando a criança passa a utilizar-se das palavras para se expressar, e assim também utilizando-se do pensamento, então a consciência nasce. As palavras refletem o pensamento, e a consciência que a criança está construindo. Mesmo os bebês adquirem muitas conquistas em um espaço curto de tempo e várias formas de estímulos enriquecem para a aquisição destas. As histórias contempladas pela literatura vêm a ser uma das opções a ser utilizada, pois a conquista do pequeno leitor acontece pela relação prazerosa com o livro infantil. Ao escutar histórias o bebê é levado a curiosidade e

o interesse pelo momento de ouvir, ver os recursos utilizados, integrar e estar em contato com a história, sendo que através delas vai aumentando o seu conhecimento de mundo, aprendendo a gostar da literatura e ler para além do seu espaço. “Nesse sentido, a Educação Infantil tem o importante papel de possibilitar o acesso das crianças à cultura letrada, a partir da vivência de experiências com diversos suportes e gêneros textuais” (SALLES; FARIA, 2012, p. 136). Assim é importante que o livro e a prática da leitura estejam presentes todos os dias na vida do bebê, sendo essencial o contato com diversificadas formas de leitura e portadores de textos.

As histórias tem o poder de favorecer ao bebê o acesso às coisas que são incomuns em seu dia a dia, bem como ampliar o seu repertório cultural e adquirir aprendizados para sua própria história. Por isso os livros e contos devem ser de qualidade literária e ilustrativa, escolhidos conforme os critérios para a idade, sendo apresentados durante as leituras o nome dos autores e as riquezas culturais inseridas nas histórias, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem ampliando o vocabulário e a compreensão. Da mesma forma que o bebê consegue fazer leituras visuais, táteis, sonoras, olfativas, verbais, etc., ele consegue a partir disso se expressar por meio das diferentes linguagens retratando o seu entendimento acerca das leituras feitas.

Portanto, cabe aos adultos e professores terem uma escuta atenta a cultura infantil, para que seja possível compreender as expressões e criações, e assim poder fazer mediações que venham corroborar cada vez mais para o desenvolvimento do bebê. Rosén (2008, p. 113), diz que “se realizado desde cedo, o estímulo à leitura traz resultados, e ler se torna uma parte prazerosa do dia, um momento que o bebê aguarda com ansiedade.” Sendo assim, as escolas que acolhem bebês tem uma importante tarefa no cotidiano, organizando em sua rotina momentos para a apreciação literária, visando resultados não mensuráveis, e sim de estesia.

Diante do exposto, a literatura por meio de seus gêneros diversos tem fundamental importância na aprendizagem, desenvolvimento e apropriação da cultura e características humanas pelas crianças. A mediação literária pode ocorrer desde bebês inseridos em espaços escolares, até o final da Educação Infantil, e isso levará a literatura ao longo da vida.

O PODER DA LITERATURA NO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A partir do ano de 2003 tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura Afro brasileira nos Níveis Fundamental e Médio da Educação Básica no Brasil, sendo a instituição particular ou pública. No ano de 2008 a legislação foi alterada, incluindo também a cultura Indígena. A Educação Infantil como faz parte da Educação Básica, sendo a primeira etapa, tem um papel fundamental no trabalho da literatura afro e indígena com as crianças, pois o respeito às diversidades culturais inicia-se aí. Também há uma rica oportunidade de conhecimento sobre culturas afro e indígena que junto à cultura portuguesa formam o tripé da cultura brasileira. Para além das diversidades culturais, estão as diferenças sociais, de gênero, etnias, religião, cor, entre outras, que são importantes para uma vida na sociedade democrática.

O currículo da Educação Infantil baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010), garante o direito à diversidade e o respeito às diferenças. Nas escolas também tem-se recorrido com frequência a exploração do tema devido aos malefícios causados na sociedade pela intolerância e preconceito gerados a partir da presença das diferenças.

Busca-se construir na formação educacional uma base de respeito, de convivência onde impere o diálogo e respeito as diferenças e que resulte em oportunidades iguais para sujeitos com características diversas, visto que essa é também uma das feridas causadas pela desigualdade da sociedade moderna que afirma um sujeito ideal.

Buscando contemplar na literatura essas diferenças, apresenta-se histórias e lendas africanas, indígenas e de outros povos, propõe-se trazer para a vivência das crianças as diferentes possibilidades de relações e indivíduos, como afirma Debus (2013, p. 1131), “o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada de mundo”. Propõe-se na escola, explorar a dimensão da fantasia e da imaginação possibilitando assim ao público da Educação Infantil a possibilidade de relação com culturas, grupos diversos que trazem consigo características, que por vezes são opostas e causam o estranhamento ou não, encontrando assim ambiente fértil para a formação humana.

Coadunamos que diante do momento atual de crise em diversos setores sociais, muitas vezes fruto do esvaziamento de sentidos e valores, que por vez conduz a imposição de homogeneização como critério de aceitação, mediar experiências sensíveis desde a educação infantil, pode contribuir significativamente para o estabelecimento de uma sociedade mais justa onde haja equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, o papel primordial da escola não esta em formar pessoas eminentes para ocupar os melhores lugares

de poder na sociedade, fazendo assim, a escola estaria apenas contribuindo com a manutenção do *estatus quo* que por vezes têm mostrando-se insustentável a qualidade de vida.

Ergue-se que um dos maiores papéis e diríamos desafios da escola esta em formar sujeitos atentos críticos e sensíveis. Para tanto, acreditamos que a mediação literária, por meio do incentivo à leitura diária e de contato com toda a diversidade de gêneros textuais, pode promover um espaço vivo de interação com e entre as crianças, que suscite neles o desejo em buscar conhecer e respeitar toda a pluralidade e riqueza de conhecimentos, encantamentos e diversões encontrados nos livros, caracterizando-se assim uma educação livre e criadora.

Assim, inferimos que mediação literária, pode promover experiências estéticas nas crianças da Educação Infantil, as fortalecendo frente a vida como seres sensíveis, capazes de sentir e aprender por meio dos sentidos não apenas sobre o outro ou fatores externos, mas conhecer a si mesmo e assim desenvolver-se de forma integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Coleção: pensamento e ação no magistério. São Paulo: 1997.

BORBA, A. N. de; NEITZEL, A. A.; CARVALHO C. *Mediação cultural: encontros, afetos e oportunidades*. In: NEITZEL, A. A.; CARVALHO C. *Mediação cultural, formação de leitores e formação estética*. Curitiba: CVR, 2016.

BRASIL. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, n. 242, p. 18-19.

CALDIN, C. F. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. Revista ACB: *Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 10, n. 2, p. 163-168, 2005. CÉ

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil (Folclore)*. Ilust. Poty. Rio de Janeiro, Ediouro, 2000.

CÉ SOARES, A. F. *A arte e a cultura na escola e outras histórias*. Curitiba: Appris, 2017.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A literatura Angolana para a infância*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, out./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38160> acesso em 17 julho 2016.

DUARTE JR. João Francisco. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. 5. Ed. Curitiba: Criar edições, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. Ed. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, v. 1, n. 1, 2005.

NEITZEL, A; CARVALHO, C. et al. *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016.

NEITZEL, A. A. *Prosa & Poesia na Educação Infantil: a literatura pede passagem*. In: FERREIRA, V. S. (Org.). *Infância e linguagem escrita*. Itajaí: Univali, 2007.

QUINTANA, M. Caderno H. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RIBEIRO, Jonas. *Ouvidos dourados: A arte de ouvir as histórias (... para depois contá-las)*. São Paulo. Ave-Maria, 2000.

ROSÉN, Jenny. *50 maneiras de criar um bebê sem frescura*. São Paulo: Panda Books, 2008.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitéria. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: Uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.

YOGOTSKY, Levi Semenovich. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

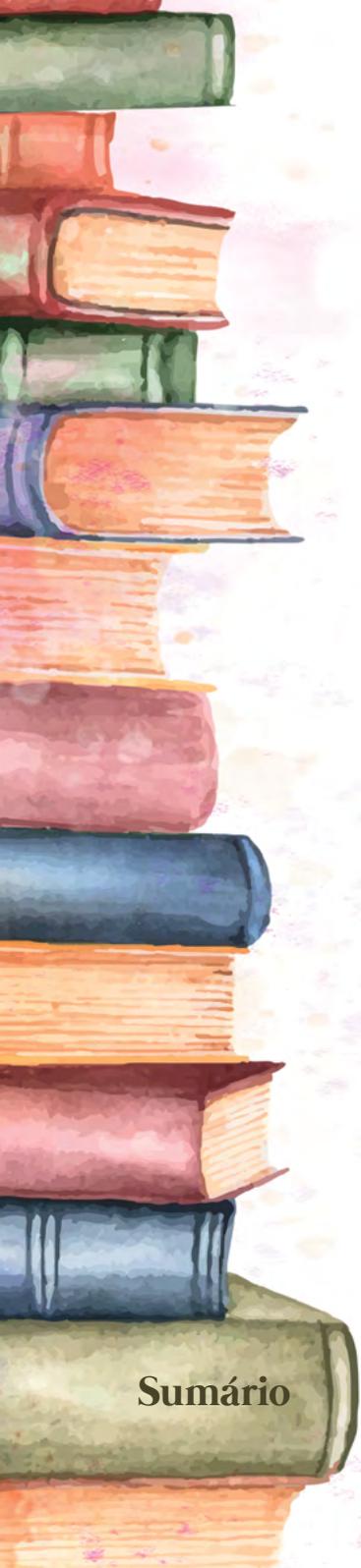
_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.



02

A Revista o Tico-Tico: Potencialidades de leitura no início do século xx

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Clayton José Ferreira



Sumário

Resumo:

A revista infantil O Tico-Tico, publicada de 1905 até 1962, fez parte da educação não formal de muitas gerações de crianças no Brasil. Com grande expressão no mercado editorial já no seu início, seu conteúdo apresentou o primeiro contato em relação a diversos saberes. Neste texto, procurando nos debruçar especialmente na análise iconográfica e textual da primeira edição da revista, iremos abordar este impresso no interior de sua historicidade. Nossa principal hipótese é de que este produto midiático e o seu público alvo não se relacionam de forma passiva, de modo que, ainda que seus leitores principais sejam crianças e jovens, há demandas importantes deste público para a produção do material a ser consumido.

Palavras-chave:

crianças; mercado editorial; revista; iconografia.

A leitura é uma ferramenta fundamental na consolidação de projetos educacionais e políticos. É por meio da leitura junto à educação que inúmeras mensagens são construídas, principalmente considerando a trajetória escolar de uma criança que se tornará um(a) jovem cidadã(o). Mas é importante darmos a devida importância para a infância, pois é na infância que se constrói e se consolida a imagem que temos do Outro e de nós mesmos (FERRO, 1983). Assim, é a partir dessas primeiras reflexões que devemos considerar a construção de uma identidade nacional a partir da experiência infanto-juvenil.

A identidade nacional brasileira não é algo que existe etereamente, muito pelo contrário. Essa identidade coletiva foi construída através de um longo processo, e que também envolve políticas voltadas para a educação e produção de materiais escolares, além da prática de leitura em si. É necessário entender a amplitude do mercado de publicações que envolvem o universo infantil para se pensar as mais diversas obras literárias e como as crianças se relacionavam com elas. O público leitor infantil se constitui como produtor de um ambiente próprio, em que circulavam ideais específicos para a recém proclamada República brasileira.

Dessa forma, o material de leitura voltado para o âmbito infanto-juvenil tem evidente importância na construção de uma memória coletiva, não apenas sobre a identidade nacional, mas também de como era idealizada a sociedade no período. Aqui, consideraremos a importância das revistas e mais especificamente, de uma publicação denominada *O Tico-Tico*, revista direcionada ao público infanto-juvenil a partir da primeira metade do século XX.

Tendo sua primeira edição publicada em 1905, a revista *O Tico-Tico* fez parte da formação infantil de uma parte mais do que considerável das famílias da classe média em ascensão do início do século XX. Dentre seus leitores destacam-se grandes intelectuais brasileiros como: Carlos Drummond de Andrade, Ruy Barbosa

Herman Lima, Ledo Ivo, Lygia Fagundes Telles, Ana Maria Machado, Gilberto Freyre, Érico Veríssimo e contribuidores como Coelho Neto, J. Carlos, Max Yantok, Léo, Théo, Lino Borges, Luiz Sá, Daniel Cícero, Percy Deane, Messias de Mello, André Le Blanc entre outros.

O *Tico-Tico* foi uma das primeiras formas de mídia impressa a ter como público alvo as crianças e muito provavelmente a primeira a se dedicar exclusivamente a formação e entretenimento destas. Tinha como estratégia editorial uma apresentação que convocava à diversão para os seus “pequenos” leitores e evocava a seus pais uma possibilidade de investimento na formação moral, educacional, civil e religiosa, pois suas publicações permeavam os mais diversos assuntos sobre os mencionados tópicos. Um destaque, dentre os vários diferenciais dessa publicação foi a vinculação de histórias em quadrinhos do Mickey, de Walt Disney. A revista *O Tico-Tico* tinha exclusividade da impressão dessas histórias no Brasil (Anexo 1).

O *Tico-Tico*, desde sua primeira publicação em 1905 até sua última edição em 1962, conseguiu publicar 2097 números, e se firmou como uma das principais e mais importantes formas de mídia infantil no Brasil (MAGALHÃES, 2012). Seu alcance foi inegável pois, segundo Zita de Paula Rosa, com uma tiragem de dez mil exemplares, a primeira edição esgotou-se em dois dias. A segunda edição também se esgotou rapidamente, tendo uma tiragem ampliada a vinte e cinco mil exemplares. A partir do décimo terceiro número a tiragem se estendia a trinta mil exemplares, alcançando em 1910 cinquenta mil impressões (ROSA, 1991, p. 44). Além desse expressivo número, muito mais leitores eram alcançados pela publicação, já que se considera o empréstimo da revista entre crianças e, ainda, sua leitura em grupos. Pretende-se aqui desenvolver algumas possibilidades de compreensão da revista *O Tico-Tico* enquanto um produto midiático, atentando-se de forma mais detida a sua primeira edição, apontado assim aspectos dos seus discursos, estratégias de consumo, público, propostas

e a inserção dos seus consumidores na produção do conteúdo e formato da revista (O Tico-Tico, 1905)¹.

Em 1905 o ensaísta Manoel Bomfim, o jornalista Renato de Castro e o poeta Cardoso Júnior idealizaram a criação de uma revista semanal com um público de até doze anos e a apresentaram a Luís Bartolomeu, proprietário da *Sociedade “O Malho”*, jornal criado em 1902, de cunho humorístico, satírico e político. Foi junto ao mencionado jornal que é criado um lugar próprio para o funcionamento da editora responsável pela revista *O Tico-Tico*.

Baseando seu nome nas escolas de alfabetização cariocas, chamadas na época de “escolas tico-ticos”², Bomfim veria, ao retornar de Paris em 1903, seu projeto tendo forte influência da revista infantil francesa chamada *La semaine de Suzette* (AGUIAR, 2000, p. 369-376). É também em 1905 que Bomfim lançou *A América Latina: males de origem*, livro o qual iria apresentar um de seus principais argumentos: a necessidade do investimento na educação, e ainda mais basilar, na alfabetização, para possibilitar uma participação mais efetiva do brasileiro na cidadania e no contato com os conhecimentos para então potencializar as tradições nacionais (BOMFIM, 1993). Ou seja, mobilizando e mobilizado pela diversidade profícua do conceito de identidade nacional (ou identidades) e como era característico do engajamento envolvendo as mídias do período, Bomfim investiu de diversas formas na criação de uma pragmática estimuladora das capacidades do brasileiro, sendo uma destas a que apontava para um projeto educacional. Naturalmente a ideia de infância, pensada no final do século XIX e XX como uma fase mais bem definida e carente de investimentos específicos (OLIVEIRA,

1. Todas as edições de *O Tico-Tico* foram digitalizadas pela Biblioteca Nacional e estão disponíveis no site da Hemeroteca Digital.

2. Na edição 16, de 1906, percebe-se uma crítica a essas escolas. Na correção de uma data impressa errada na edição anterior, pode-se ler “Isto aqui é *O Tico-Tico*, mas não é escola tico-tico, onde se ensina errado” (Revista *O Tico-Tico*, Edição 16, 1906, p. 6).

2005), foi alvo de interesse engajado de muitos daqueles que se envolveram com as mídias no período onde se produziu a revista estudada (SEVCENKO, 2003, p. 96-107).

O conteúdo da revista e sua proposta editorial eram um tanto quanto diversificados já na sua primeira edição, que contava com vinte e quatro páginas. É importante notar que investir em uma temática diversificada e uma gama de estratégias para tal resultado é uma característica fundamental encontrada na produção de conhecimento midiático na segunda metade do século XIX e começo do XX. Isso porque, mais do que delimitar fronteiras entre as áreas do saber, a erudição é um aspecto que detém prioridade na forma de se relacionar com as facetas múltiplas do mundo neste recorte temporal (NICOLAZZI, 2008, p. 305-342).

Assim, a revista apresentava noções de ciência, civismo, nacionalismo, identidade, tradição, moral e religiosidade. Estes temas eram diluídos em uma linguagem que procurava desafiar ou instigar a curiosidade, além de seduzir esteticamente utilizando desenhos, criando personagens e investindo na impressão colorida de algumas páginas. Os temas eram abordados em informativos, poesias, contos, jogos, referências históricas de cunho factual, cinema, letras, partituras e conhecimento musical diverso, peças teatrais e quadrinhos. Há também espaço para a publicação de cartas, desenhos e fotos de alguns leitores. Havia uma seção que procurava publicar textos daqueles que eram considerados expoentes da literatura brasileira, chamada *Biblioteca infantil de O Tico-Tico* (VERGUEIRO, 2011). Nesta seção, os textos eram publicados na íntegra, mas através de fascículos de folhetins. Dessa forma, textos como *Os semeadores de gelo*, autoria de Paulo D'Ivoi, foi publicado em várias edições, começando na publicação de número 226, e terminando na edição 251, em 1910. A publicação de histórias por folhetins era uma ferramenta eficaz para cativar a atenção do leitor. Logo que o romance terminava, iniciava-se outro.

Aqui é importante ressaltar que o analfabetismo era um grande empecilho para a leitura no Brasil da Primeira República. Grande parte da população era analfabeta e até 1971 a obrigatoriedade da escolarização era direcionada apenas ao ensino primário, por isso “lutando contra o analfabetismo, o governo aumentaria esforços para ampliar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas das principais cidades a partir de 1916, como referenda o mapa escolar daquele ano” (BAGOLIN, 2009, p. 82). Assim, a revista *Tico-Tico*, mesmo tendo sido lançada nessa conjuntura de analfabetismo, se esforçava também em atrair a atenção de outros públicos além de crianças e jovens, procurando oferecer algum entretenimento para os adultos.

Apesar de apresentar claramente em sua primeira edição uma proposta direcionada a convencer os pais a comprá-la para os filhos, havia uma tentativa de evitar esta mediação, tentando criar interesse direto do jovem na compra. Como informa Zita de Paula Rosa, seu preço foi fixado a duzentos réis, o que seria equivalente ao que as crianças recebiam ao realizar pequenos serviços na época (ROSA, 1991, p. 32). É possível notar que a estratégia de venda se atentava a possibilidade de autonomia da criança como consumidora. No entanto, sem abandonar a perspectiva de criar possibilidades diversas para a venda direta à criança, convencer os pais de que a revista era um ótimo investimento era mais que essencial. Deste modo, outras formas de convencimento se direcionavam aos adultos. Dentre estes estava a criação de concursos que ofereciam produtos de interesses dos pais, tal como a edição nº 1472, de 1933, que premiava com uma variedade de produtos de um dos patrocinadores da revista, a empresa Aymoré, através de um concurso de natal do Tico-Tico. Nesta edição os 8.978 sorteados distribuídos entre todos os estados do país foram listados em seis das trinta e nove páginas da revista, buscando assim demonstrar que era fácil ser um dos ganhadores em qualquer

parte do país. Destaca-se neste concurso a presença esmagadora de crianças do sexo masculino (5.555 meninos) em detrimento do sexo feminino (3.423 meninas).

O material da revista, desde a proposta editorial apresentada em sua primeira edição até a última de 1962, se envolveu essencialmente com a ideia de formação infantil. Oferecer as bases para a compreensão de conceitos primordiais para aquela sociedade e da moral do mundo dos adultos se tornou a preocupação que norteou a revista. É possível ler na terceira página da primeira edição: “os marmanjos têm os seus jornais, pois nós [as crianças] também temos o nosso jornal, que é feito para nós, exclusivamente para nós!”. Mais a frente continua: “E não somente os pequeninos hão de agradecer! Todas as mães, todos os que verdadeiramente amam as crianças hão de compreender que a nossa tentativa é digna de apoio” (*O Tico-Tico*, Edição 1, 1905, p. 3).

Destaca-se assim a mobilização de diversos sentimentos nas crianças, tais como sua exclusividade, a compreensão que as dão na sensação de nivelamento com os “marmanjos” ao darem a elas um material todo dedicado ao universo infanto-juvenil. Também há referência ao amor dos pais aos seus filhos, e mais importante neste momento, a atenção a este amor ao investir na formação infantil. É importante salientar que a procura por saciar esta perspectiva de formação infanto-juvenil é uma demanda própria da classe média do período, como está escrito na própria revista, ela procura “preencher uma lacuna”. Ainda sobre a formação da criança e do jovem, o momento de apresentação da proposta da revista anuncia aos adultos que *O Tico-Tico*, através do entretenimento, iria mediar aqueles conceitos os quais os pais ensinam a seus filhos, se apresentando como uma ferramenta de auxílio moral e pedagógico.

A mobilização desses diversos sentimentos que envolvem a criança se destaca também como ferramenta, apresentando

na revista histórias, conteúdos e, principalmente, imagens que atraíssem o leitor. Olavo Bilac e Manoel Bomfim defendiam que:

Não se pode influir eficazmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao *sentimento*. [Destaca-se] (...) um tom dramático – para despertar o interesse do aluno e *conquistar-lhe o coração*. A Vida é ação, é movimento, é drama. Não devíamos apresentar o Brasil aos nossos pequenos leitores, mostrando-lhes aspectos *imotos, apagados, mortos* (BOMFIM, BILAC, 1925, p. 8).

Percebe-se assim que as produções permeavam essa necessidade de conquistar o interesse e afeto dos leitores. É por meio dessa estratégia que se possibilita a construção de uma memória coletiva, fortemente relacionada à bagagem de leitura oferecida à criança e ao jovem durante sua vida. Assim, a memória coletiva é embasada:

(...) [nos] diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, *uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros*, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais (POLLAK, 1989, p. 3).

Podemos perceber essas fronteiras não só no conteúdo do texto presente nas publicações, mas principalmente nas imagens vinculadas às edições. Em seu primeiro número percebe-se, com certo destaque, a representação de uma classe média alta e classe alta do período. Já na capa, a edição traz o quadrinho de um professor em uma sala de aula com alguns alunos, todos trajados impecavelmente. Claro, isso não seria suficiente para caracterizar a classe econômica dos personagens. Mas se compararmos com algumas imagens seguintes, ilustrações do texto intitulado “Quem muito quer muito perde”³, presente na primeira edição da revista, podemos perceber a discrepância: a ilustração representa a família

3. O texto mencionado é de autoria de Coelho Netto, um autor de grande renome no período, principalmente considerando sua produção direcionada ao público infanto-juvenil.

de um carvoeiro, com roupas humildes e em uma ambientação simples. Essa simplicidade da família é reforçada pela falta das cores, que pode ser representada também pela falta de educação formal, comida, vestimentas, enfim, várias carências no interior de uma família pobre, inclusive de sapatos (Anexo 2). É importante destacar que são as próprias sociedades que constroem possibilidades de interpretar o mundo:

Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER *apud* PALHARES, 2012, p. 25).

A história sobre a queda do Quilombo de Palmares – como veremos mais a frente – é apresentada em uma seção específica da revista, em gravuras. Nas imagens que representam pessoas negras, anteriormente escravizadas e livres no quilombo, podemos perceber claramente uma representação depreciativa. Com destaque para os grandes lábios vermelhos e imagens das violências da escravização de pessoas, a revista não tem preocupação em oferecer uma ilustração edificante, mas sim intensamente pejorativa (Anexo 3). Isso é um agravante devido ao poder que a imagem tem sobre o imaginário da criança, principalmente considerando, como já mencionado, a alta taxa de analfabetismo. Na primeira edição da revista pode-se encontrar uma seção interessante que exemplifica a importância das imagens para a revista, chamada *História sem palavras*, em que, como o próprio nome já diz, trata-se de uma história em quadrinhos apenas com ilustrações (Anexo 4).

O cenário, comportamento e os personagens criados na revista como *Réco-Réco*, *Bolão* e *Azeitona*, e também aqueles baseados nos personagens das revistas infantis francesas, tais



como *Chiquinho e Lili*, procuram criar uma relação de apropriação e projeção de modo a sensibilizar uma verossimilhança com o mundo da criança. A personificação dos personagens, as situações de conflito demonstradas, por exemplo com inimigos e superação de dificuldades, estabelece uma moralidade de alto nível que fundamenta uma fórmula pedagógica utilizada por diferentes formas de atração e mobilização. Como demonstrado por Umberto Eco em seu livro *Apocalípticos e integrados* (1990), a personificação do personagem e a anulação de sua personalidade ao atingir um *status*, como no que é apresentado em uma atitude moral quase supra-humana, procura estabelecer uma persuasão de investimento na tentativa de atingir a superação, a melhora, a moralização, a elevação do próprio status (ECO, 1990, p. 239-256).

É importante ressaltar que, apesar da grande taxa de analfabetismo, a revista Tico-Tico foi considerada, além de precursora das mídias infantis, um sucesso de vendas. Esse ponto merece destaque, principalmente devido às imagens utilizadas na publicação. Percebe-se que, não só na primeira edição, mas em todas que se seguiram, a capa da revista é inteiramente colorida. Em um momento em que as publicações, e principalmente as publicações infantis, raramente ofereciam esse recurso destaca-se a utilização das cores como chamariz para o universo infanto-juvenil. Nesse sentido, a sessão chamada *História do Brasil em figuras*, se destaca.

Na tentativa de ilustrar passagens consideradas significativas da história do Brasil, claro tendo como horizonte o projeto político e educacional do período, a sessão em questão nada mais era do que uma abordagem em quadrinhos de eventos como “Invasão dos Holandeses em Pernambuco (1630 – 1635)”, “Revolta de Manoel Backman no Maranhão (1684 – 1685)”, “Os Palmares – sua destruição (1697)”, dentre outros temas. Mas vejamos de maneira mais detida este último exemplo citado.

A superficialidade em que a sessão trata o Quilombo dos Palmares é evidente desde o primeiro quadrinho, publicado na edição 23, de 1906. O quilombo é tratado não como resistência a situação de violência institucionalizada escravocrata, mas como um local de existência “autorizada” pela administração colonial. Autorizado até determinado momento em que “os palmares ficado mesmo uns turunas, fazendo imposições e abusos pelas redondezas, em 1967 ordenou o governador geral D. João de Lancastro, que um regimento paulista que se achava nos sertões da Bahia fosse dar cabo deles” (*O Tico-Tico*, Edição 23, 1906, p. 10). Esta passagem demonstra uma abordagem depreciativa por parte dos autores da revista, em que a própria escravidão não é criticada.

Seguindo a história, o quadrinho trata também da escravidão realizada pelos habitantes do quilombo. Sem nenhuma contextualização, essa escravidão é utilizada como crítica: uma simplificação que empobrece a complexidade das estruturas que envolvem a escravidão de povos (negros e indígenas) no Brasil. O quadrinho desta edição finaliza com a exaltação do regimento enviado para combater o quilombo, mesmo que, ao fim do conflito, bateu em retirada.

A história continua na edição 24, do mesmo ano, ressaltando a fome que assolava ambos os lados: quilombo e o regimento. Com a vinda de provisões para os “brancos”, o quilombo cai. Aqui é importante ressaltar que, apesar da superficialidade, o quadrinho aponta, mesmo que rapidamente, as violências sofridas pela população negra do quilombo: “(...) tomaram, abrindo a machado as formidáveis portas que fechavam a praça e cometendo então toda a sorte de excessos e atrocidades. Foi um horror!” (*O Tico-Tico*, Edição 24, 1906, p. 10). O texto ainda traz uma leve valorização ao chamar Zumbi de herói no momento em que este salta para morte, preferindo perder a vida do que ser escravizado novamente. No entanto, é importante ressaltar que a construção de heróis nacionais

fazia parte do projeto republicano do período, principalmente a partir da ideia de sacrifício:

“(…) martírio e sacrifício têm, evidentemente, um significado especial para a cultura cristã, pois são elementos fundadores da ideia de salvação na vida após a morte. (...) O sacrifício seguido da morte reveste-se de significados ainda mais profundos e liga-se a crenças de fundamental amplitude nessa tradição religiosa. No que se refere à ideia de sacrifício político, a entrega corajosa de si à morte adquire conotações importantes na cultura política nacional, encontrando-se na base de inúmeros casos de construção de heróis e de modelos cívicos e patrióticos” (FONSECA, 2009, p.109).

A ideia de oferecer a vida em sacrifício ao país também se associava na busca pela participação no exército pelos jovens da época. Defendido por grandes nomes da literatura como Olavo Bilac, o serviço militar obrigatório, a partir de 1939, seria entendido como a oportunidade de oferecer a vida em favor de uma ideia de nação.

A participação ativa dos leitores era incentivada das mais diversas formas. Os espaços para publicação das cartas enviadas pelas crianças, incluídas na décima terceira à *décima quinta edição*, *demonstram* um interesse na evidenciação dos elogios as atividades da revista ou no apontamento das seções que mais interessam aos consumidores, ainda, é claro, que as cartas a serem publicadas fossem previamente selecionadas pelo editorial. Na maior parte dos desenhos e fotos impressas percebe-se o esforço na mobilização de sentimentos que encorajem o envio de cartas pelo seu público. Desta forma, o conselho editorial parece possibilitar a seleção de material onde poderiam ter contato com as atividades cotidianas, os personagens, temas e outras perspectivas que atraíssem seu público. Isto demonstra o processo de trocas ativas entre os produtores e os consumidores na realização da revista *O Tico-Tico*. Por mais que o seu discurso basilar se preocupe com a formação infantil e, portanto, com uma mediação do conteúdo considerado adequado, hierarquizado e estabelecido pelos adultos, a produção preza as demandas apontadas pelo seu público, pelas crianças a

serem formadas. Isso nos leva a matizar a consideração de que na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do XX as mídias se preocupariam ainda quase que essencialmente com a possibilidade de intervenção e transformação do seu público, onde os consumidores apenas recebessem informações de forma passiva. Este espaço aberto de discussões disponibilizado para um público, que acreditava-se que a todo momento deveria ser formado, educado, demonstra uma troca ativa entre sujeitos diversos. Sem dúvidas, esta relação deve ser melhor investigada para se entender o processo de produção das mídias e melhor compreender os papéis assumidos entre mídia e público no desenvolvimento de um discurso para o atendimento das possíveis demandas de consumo e potenciais formas de leitura.

A revista *O Tico-Tico* foi expressão de uma necessidade de consumo de produtos midiáticos que tematizassem, de forma escrita, saberes direcionados para a formação e intensificação da ideia de identidade nacional entre as crianças e os jovens. Deste modo, a revista foi evidência da procura de uma classe média letrada que se orientava a partir da busca pela realização de ideais de progresso, preocupação fortemente associada aos projetos civilizacionais modernos, ainda que profundamente violentos, etnocidas e epstemicidas. A investigação das condições para se produzir mídia e materiais de leitura, nesta historicidade, parecem apontar para um interessante espaço de discussão entre alguns sujeitos que compõe esta rede de interesses e demandas de consumo resultando em um momento singular de realização das *mídias* e da leitura no país.

Anexo 1:



O Tico-Tico, Edição 1402, p. 7, 1932.

Anexo 2:



Capa da revista O Tico-Tico, Número 1, 1905.



Revista O Tico-Tico, Número 1, p. 4, 1905.

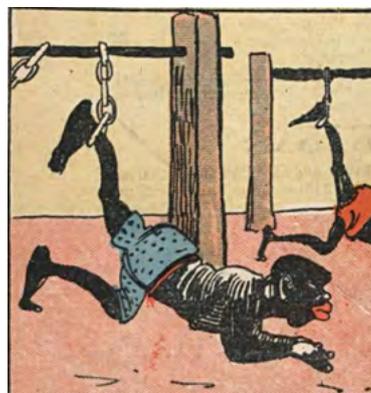


Revista *O Tico-Tico*, Número 1, p. 5, 1905.

Anexo 3:



O Tico-Tico, Edição 24, p. 10, 1906.



O Tico-Tico, Edição 23, p. 10, 1906.

Anexo 4:



O Tico-Tico, Edição 1, p. 12, 1905.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde Esquecido: tempo vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

BAGOLIN, Danir P. O indígena na República Velha: as instituições de proteção no Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado defendida pela UPF em 2009.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BURKE, Peter. "A comercialização do conhecimento: o mercado e a impressão gráfica". In: *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ECO, Umberto. "O mito do superman". In: *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

FERRO, Marc. *A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Thais Nivea de Lima e. "Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional". IN.:ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A Escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009

LIPOVETSKY, Gilles. "Cultura a moda da mídia". In: *O Império do efêmero: a moda e seus destinos nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAGALHÃES, Henrique. *O Tico-Tico, 100 anos de encantamento*. 2005 [online]. Disponível em <http://www2.assis.unesp.br/egalhard/Internet1.htm>. Acesso em 11 de Out. de 2012.

NICOLAZZI, Fernando. *Um estilo de história. A viagem, a memória, o ensaio*. Tese de doutoramento defendida pela UFRGS em 2008.

OLIVEIRA, Zilma Rams. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*. Dissertação defendida na UFMG, em 2012.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 2, nº 3, 1989.

ROSA, Zita de Paula. *O Tico-Tico: mito da formação sadia*. Tese de Doutorado defendida pela USP em 1991.

SEVCENKO, Nicolau. "O exercício intelectual como atitude política: os escritores-cidadãos". In: *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

THOMPSON, Jon Brookshire. "O eu e experiência num mundo mediado". In: *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

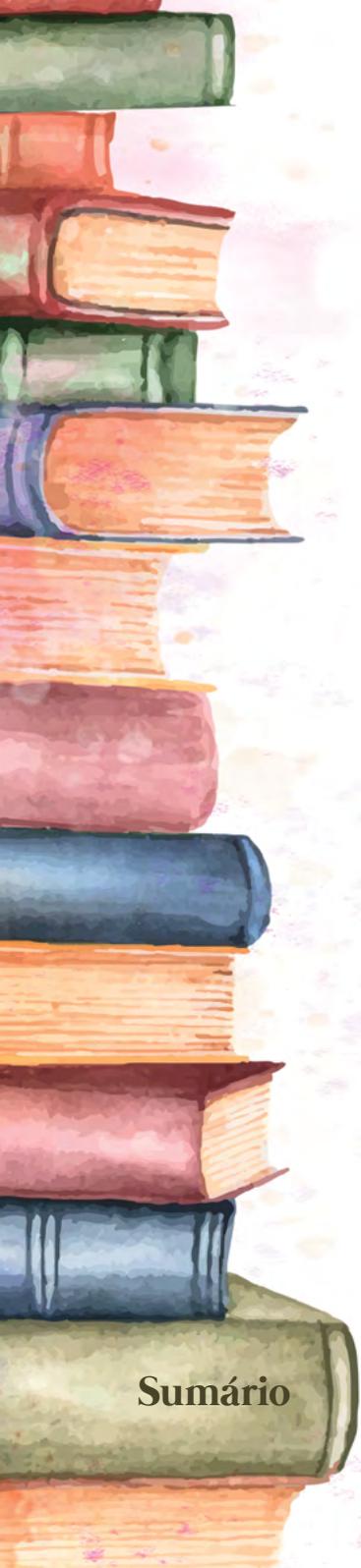
VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. A postura educativa de O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/7715/7119>. Acessado em 11 Out. 2012.



03

Recepção da obra
Orelhas de Mariposa,
de Luisa Aguilar:
questões formativas
e literatura infantil

Eliane Galvão
Thiago Alves Valente
Cecília Barchi Domingues



Resumo:

A questão da forma, levantada por Hunt (2010), pode encontrar um correlato investigativo na proposição de Mortatti (2001). Como exemplo, uma breve análise sobre a obra *Orelhas de Mariposa*, publicada em 2008, pela autora contemporânea Luisa Aguiar (1974-) e ilustrada por André Neves (1973-), serve ao propósito de se refletir sobre a produção infantil contemporânea e sua recepção em sala de aula. Para tanto, apresenta-se a recepção dessa obra com crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Assis, situado no Estado de São Paulo, inserida em projeto de pesquisa, com participação de alunos da Iniciação Científica e da Pós-graduação, e do projeto de extensão *Literatura em Cena*. Para a consecução do objetivo, o Método Recepcional, preconizado por de Bordini e Aguiar (1993), pautado no aporte teórico da *Estética da Recepção* (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994), foi utilizado.

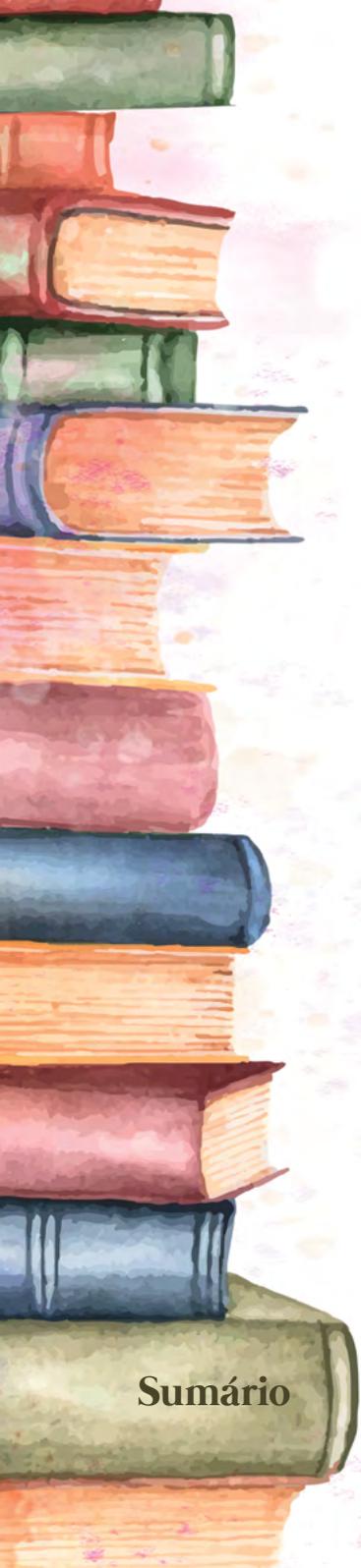
Palavras-chave:

produção infantil; recepção; literatura; crianças.

INTRODUÇÃO

Em recente simpósio, intitulado “Literatura infantil e juvenil contemporânea: crítica, leitura e recepção”, realizado na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Assis, no âmbito do XIV SEL (2018), discutia-se a questão do termo “formativo” associado à produção literária infantil, expressão retirada do texto de Maas (1999), em que é abordado o *Bildungsroman* brasileiro. A ocasião nos interessa porque traz à tona, como tópico atualizado por novos pesquisadores, uma contraposição estabelecida, hoje, quase como um truísmo do meio acadêmico quando o assunto é livros para crianças e jovens, qual seja, a identificação de um grupo de obras como literárias, estéticas, emancipatórias; e de outro, como pedagogizantes, instrumentais ou não literárias. Junto à reflexão sobre a qualidade literária da obra selecionada para análise, buscamos abordar a relativização dessas categorias frente a livros, cujo valor, enquanto literatura para crianças, revela-se justamente em sua capacidade de pisar em ambos os territórios e contribuir, desse modo, para a formação do leitor.

A despeito das paixões acadêmico-científicas, sabe-se que as polarizações ideológicas tendem a obscurecer aspectos importantes de seus próprios objetos de estudo. O livro como objeto cultural demanda ao leitor especializado o esforço de ser percebido em meio à complexidade de elementos que têm sido abarcados por estudos da Crítica Literária, da Educação, da Sociologia, da Psicologia, entre tantos outros campos do saber, além daqueles que surgem na onda das discussões teóricas que abrem novas visadas teórico-metodológicas, como é o caso da Sociologia da Leitura. No entrecruzamento desses campos e vertentes, pinçar um aspecto como o caráter formativo dos textos para crianças é o suficiente para a discussão aqui em foco.



Restringindo nossa reflexão ao âmbito *infantil*, Hunt, em um capítulo intitulado “Política, ideologia e literatura infantil”, implode a ideia de neutralidade ou abstenção ideológica de textos literários para crianças, chamando a atenção, em primeiro lugar, para a própria complexidade da recepção da literatura por parte da criança: “todos os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes” (HUNT, 2010, p.206). Ao comentar sobre uma conferência em que participara, o crítico enfatiza o que entende por um dos “perigos” que atingem o gênero: “a ideia – ou a não ideia – de que pensar não é muito apropriado nos livros para criança” (2010, p.207); desdobrando seu raciocínio, conclui:

Logo essa atitude abre caminho para a segunda ideia: a de que livros infantis, como as crianças, são inocentes e que as ambições de escritores, críticos, pais e do restante de nós são ideologicamente neutras. Por causa disso, fracassamos em perceber que, além de não podermos ser apolíticos, grande parte da ideologia presente nos livros para criança e em torno deles está oculta – e na verdade mascarada como o oposto do que realmente é (HUNT, 2010, p.207).

Na perspectiva de Hunt, uma vez que encaremos o livro como um grande libertador da mente humana – a outra opção seria encará-lo como um dominador das massas – para que o livro sobreviva a seus amigos, bem como a seus inimigos, “é preciso que haja mudança em algo além do que o tema, e é importante que todo o impulso das que podem ser chamadas de as verdadeiras pessoas da fronteira da *literatura* infantil esteja na *forma* inovadora” (2010, p.216). Volta-se, pois, à dicotomia clássica dos estudos literários, a correlação estrutural entre *forma* e *conteúdo*.

No Brasil, também em texto recente de Mortatti, “Leitura crítica da literatura infantil” (2001), a autora aborda o problema identitário da *literatura infantil*, reivindicada por dois grandes campos de estudos, Letras e Educação, que têm, nas últimas décadas,

polarizado o foco de análise entre “literatura” e “infantil”. Como proposta, Mortatti apresenta:

Em decorrência dessa condição de origem, tem-se uma unidade múltipla determinadamente constitutiva do gênero – simultaneamente literário e didático –, a qual implica reconhecer que os termos *literatura* e *infantil* não se encontram em relação de oposição, mas de complementaridade, embora indiquem hierarquização semântica constitutiva de sua natureza: substantivamente *literatura*, cujo atributo qualificativo é *infantil*. Nesse sentido, o impasse recorrentemente apontado em relação tanto à produção *de* quanto à produção *sobre* literatura infantil torna-se falso e pouco produtivo, uma vez que sua assunção obriga o pesquisador a fazer opção ou pelo primeiro ou pelo segundo termo da expressão “literatura infantil” – desconsiderando o termo excluído – e a reduzir o objeto de investigação a um de seus aspectos constitutivos, de que decorre seu enquadramento em uma das duas principais áreas de conhecimento envolvidas: Letras ou Educação (2001, p.182 – destaques da autora).

Sua proposta de análise por meio da configuração textual vem ao encontro da problematização mais recente de Hunt (2010), instrumentalizando o leitor especializado em sua percepção sobre as opções de *forma* e *conteúdo*, afastando-se, portanto, de qualquer visada que possa conceber o texto infantil como campo neutro em termos ideológicos. Para Mortatti:

Dessa perspectiva, o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, a saber: as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?) projetadas por determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor previsto (para quem?), assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto.

Aplicado ao estudo do texto de literatura infantil, esse conceito se aproxima da proposta de “crítica integradora” de Antonio Candido (1995) e oferece fecundas possibilidades de exploração desse tipo de texto, sem se desconsiderar sua identidade específica (2001, p.183-184).

A sistematização dos aspectos elencados pela autora contribui, assim, para desmistificar o próprio fazer da crítica literária, evitando que se criem leituras herméticas que pouco ajudam para situar o texto literário enquanto objeto social, historicamente constituído:

Desse ponto de vista, o trabalho do pesquisador não se restringe à recuperação e descrição dos textos do *corpus*. Tampouco se deve reduzir o processo analítico a aspectos isolados da configuração dos textos selecionados, como, por exemplo, aqueles constitutivos de sua “camada mais aparente” (Candido, 1995) – *o quê e como* – ou aqueles que remetem à sobredeterminação do contexto histórico ou social – *quando e onde* – e suas marcas ideológicas: *por quê e para quê*. Dada sua condição de texto verbal escrito, resultado de um tipo específico de atividade de, com e sobre linguagem, os textos não escondem nada “por trás”, não demandando operações de “desvelamento” ou “desnudamento”. Os sentidos e as explicações podem ser “encontrados” dentro da configuração textual, ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo (MORTATTI, 2001, p.184).

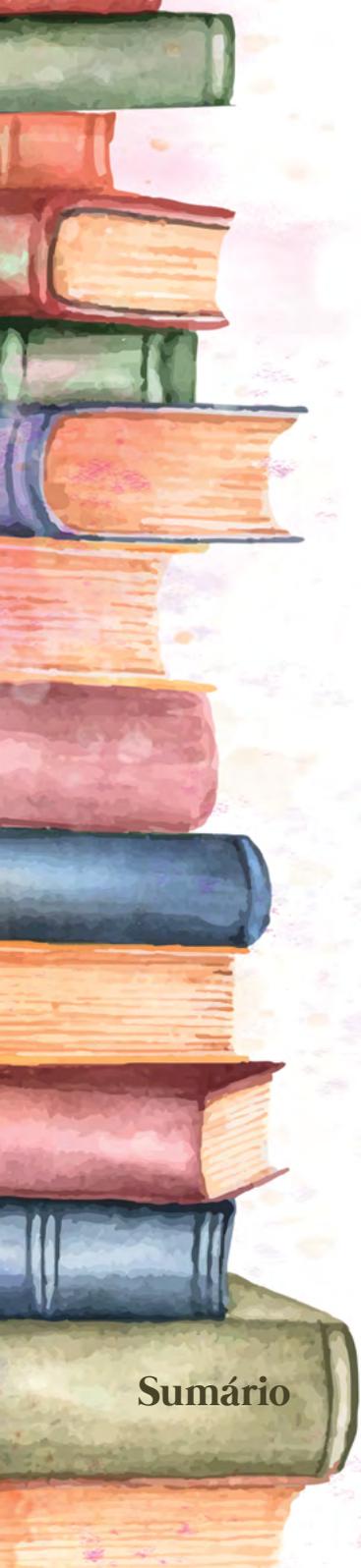
A questão da *forma*, levantada por Hunt (2010), pode encontrar, assim, um correlato investigativo na proposição de Mortatti (2001). Como exemplo, uma breve análise sobre a obra *Orelhas de Mariposa*, publicada em 2008, pela autora contemporânea Luisa Aguilar (1974-) e ilustrada por André Neves (1973-), serve ao propósito de se refletir sobre a produção infantil contemporânea e sua recepção em sala de aula. Para tanto, apresenta-se a recepção dessa obra com crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Assis, situado no Estado de São Paulo, inserida em projeto de pesquisa, com participação de alunos da Iniciação Científica e da Pós-graduação, e do projeto de extensão Literatura em Cena. Para a consecução do objetivo, o Método Recepcional, preconizado por de Bordini e Aguilar (1993), pautado no aporte teórico da Estética da Recepção (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994), foi utilizado.

DE ENCONTRO COM MARA

Luisa Aguilar nasceu em Astúrias em 1974, tornou-se bacharel em Trabalho Social, pela Universidade de Oviedo; seus trabalhos são direcionados ao público infantil, e, além de escrever, também, é atriz da companhia de teatro Kamante. Aguilar concilia seus talentos e desenvolve textos para os espetáculos dessa companhia de teatro, inclusive, já foi premiada no Festival Europeu Nuove Mani de Novos Criadores na Itália (KALANDRAKA, 2016). Quanto ao ilustrador, André Neves, brasileiro, nascido em Recife em 1973, licenciou-se em Comunicação Social e Relações Públicas pela Universidade de Pernambuco. Atualmente, mora em Porto Alegre, onde trabalha, pesquisa e ilustra livros infantis. Reconhecido pelo competente trabalho, recebeu o Prêmio Luis Jardim (Melhor Livro de Imagem) e menções de “Altamente Recomendável” pela FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (UFCG, 2016).

A obra *Orelhas de Mariposa* (2008) foi eleita para a recepção tanto pelo seu valor estético, quanto pela abordagem sensível da temática do *bullying*. Infelizmente, comprovou-se no trabalho com a leitura em sala de aula composta por 25 sujeitos da segunda série, com idades entre 7 e 8 anos, estudantes de uma EMEIF localizada em região periférica da cidade, que essa prática era comum entre alguns alunos. Construiu-se a hipótese de que a leitura de uma obra ricamente ilustrada, de temática identitária, vazada na rejeição de uma personagem que não atende aos padrões impostos por um grupo, poderia ser atraente a esse público em fase de descobertas, além de ampliar seu imaginário e favorecer o debate em sala de aula.

Em *Orelhas de Mariposa* (2008), encontramos a história de Mara, uma doce e inteligente garota que não atende fisicamente ao “padrão” de beleza aceito pelo grupo escolar com que convive. Também suas vestimentas e seu material escolar, símbolos de



privação de capital, servem de motivo para que esse grupo reaja de forma irônica em relação à menina. A protagonista tem cabelos crespos, orelhas grandes, usa meias rasgadas, sapatos velhos, livros usados e roupas quadriculadas; seus amigos criticam sua aparência e seu jeito de encarar o mundo, entretanto, Mara enfrenta todos com muito humor e sabedoria. A narrativa é breve e se constrói a partir das críticas dos amigos de Mara em relação a sua aparência, por exemplo, eles afirmam: “– Mara tem cabelo de Vassoura!”. Como a heroína possui autoestima elevada, ela reage ao *bullying* de forma positiva: “– Não! Meu cabelo é como um arbusto recém-podado” (AGUILAR, 2008, p.11).

Na trama, todos os personagens são importantes, não há secundários, e Mara é a única personagem que tem nome. Trata-se da protagonista. Suas ilustrações caricaturais atuam de forma metalinguística, pois levam o leitor a refletir sobre a construção imagética em uma obra literária. Já os colegas de escola de Mara, em número de sete, ora aparecem ilustrados em grupo, ora individualmente, um a cada página, com a finalidade de realizar uma crítica à menina. Como o comportamento de todos é sempre igual, agredir verbalmente a protagonista, eles não possuem papéis isolados, o que conota ausência de individualidade e, sobretudo, de autonomia em relação ao grupo social a que pertencem. Pode-se observar que Mara destoa do grupo não só pelas características físicas e pelas vestimentas, e materiais escolares, mas sobretudo pela autonomia, pela individualidade e personalidade autêntica.

Diante do *bullying*, ela busca o aconchego do colo da mãe que se revela muito importante para o fornecimento de apoio e carinho. Justamente, por isto a ilustração dessa mãe ocupa toda a página, conotando que realiza um círculo em volta da filha (2008, p.6). Assim, ao envolvê-la, também, a protege, ofertando seu corpo como espaço em que a menina é acolhida e pode se manifestar livremente:

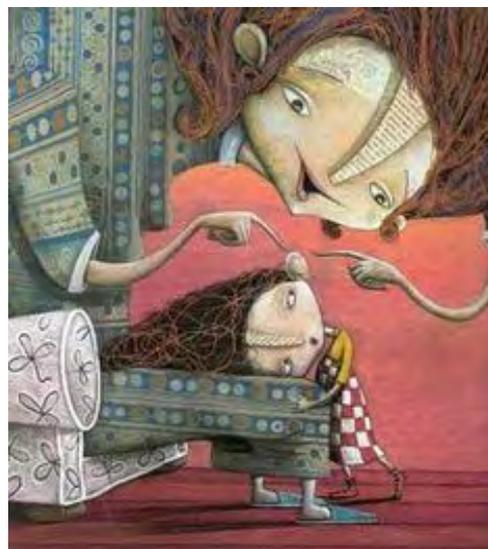


Figura 11– Ilustração da mãe da protagonista (2008, p.6)

Essa mãe busca caracterizar a filha, por meio de definições poéticas que visam auxiliá-la na autoaceitação. A própria mãe é muito parecida com a filha, o que conota que essa mulher também já deve ter vivido as mesmas situações que a menina. Apesar de todos traços dos personagens mirins serem caricaturais, os dos colegas de Mara se contrapõem aos dela em duas características: o tamanho das orelhas e da boca, e a forma de apresentar os cabelos. Desse modo, Mara apresenta seus cabelos crespos e volumosos de forma livre, soltos; suas orelhas são grandes e sua boca bem pequena.

De seus sete amigos, quatro são meninos; um tem os cabelos raspados, o que conota opção pela exclusão; outro usa um gorro, conotando encobrimento; e os dois últimos mantêm-nos

1. Disponível em:

<[Sumário](https://www.google.com.br/search?q=Orelhas+de+Mariposa,+de+Luisa+Aguilar&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7qaKugoTeAhVMhpAKHVVvBIUQ_AUIDygC&biw=1366&bih=657#imgrc=3WY_3D3MT1uRLM:> . Acesso em: 5 out. 2018.</p>
</div>
<div data-bbox=)

curtos, controlados. As três meninas aparecem de cabelos presos por elásticos, conotando também controle sobre a aparência. As orelhas de todos são pequenas, em contraposição a suas bocas enormes e repletas de dentes também ampliados, que ganham relevo em um sorriso “forçado”, conotando ironia, sarcasmo. Desse modo, as ilustrações, durante a leitura, por solicitarem interação com o leitor, estabelecem comunicabilidade:

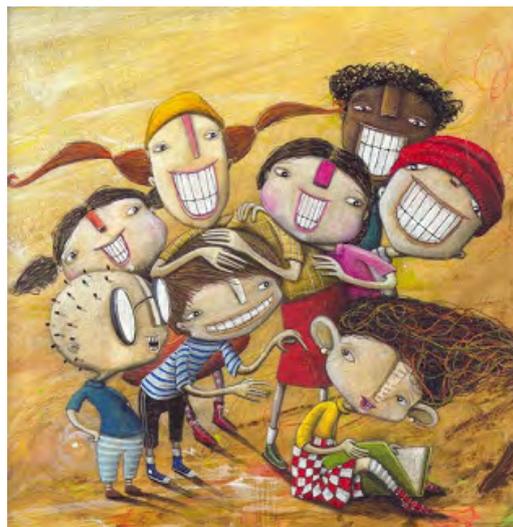


Figura 2ª Mara e seus colegas de escola (2008, p.21)

Essas características, em diálogo com o texto, evocam que Mara, com suas orelhas ampliadas, ouve muitas críticas, mas sua boca delicada e pequena, assim como seus dentes, não servem para ofender ninguém ou expressarem sarcasmo. Ela não aponta os defeitos de seus colegas. O seu discurso atua, somente, como defesa das acusações de que é vítima. Mesmo seus argumentos são

2. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=Orelhas+de+Mariposa,+de+Luisa+Aguilar&source=l-nms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewj7qaKugoTeAhVMhpAKHVVvBIUQ_AUIDygC&biw=1366&bih=657#imgdii=8LA5Z-R-kym_gM:&imgrc=3WY_3D3MT1uRLM:>. Acesso em: 5 out. 2018.

expressos de forma delicada, estruturados conforme as definições poéticas fornecidas por sua mãe.

Na narrativa, a linguagem empregada é simples, por isso atraente para o leitor iniciante, pois se aproxima de seu linguajar. No enredo, não há preocupações com as categorias de tempo e espaço, os eventos se apresentam presentificados, como se desenvolvessem diante dos olhos do leitor, o que captura sua atenção. Pela tensão da trama, esse pequeno leitor mantém o interesse pela história e acompanha as peripécias da heroína até o seu desenlace. Justamente, por meio desses recursos da estrutura de apelo da obra (ISER, 1999), o leitor, enquanto atenta para o relato, reflete sobre seu caráter de denúncia social, em que uma menina é discriminada pelo grupo de colegas por não atender suas expectativas. Na mediação, essas denúncias expressas no texto, são destacadas por meio do debate sobre a história, permitindo que a criança reflita sobre comportamentos sociais que discriminam e levam ao sofrimento sujeitos autênticos, inteligentes e dotados de pensamentos libertários.

No primeiro diálogo da narrativa: “Mara tem orelhas de abano” (AGUILAR, 2008, p. 4), quando a personagem é criticada pela primeira vez, a protagonista fica sem reação e corre para os braços da mãe. A mãe, vai acalmá-la e dizer que ela não tem orelhas de abano, mas de mariposas que “giram e colorem as coisas feias” (p.9). Utilizando o conselho da mãe, de enxergar o lado positivo de sua aparência, Mara começa a confrontar os amigos: “Meu cabelo é como um arbusto recém podado” (p.11). Como ela não se submete aos julgamentos do grupo, a intensidade das críticas aumenta. O que, inicialmente, era um confronto a respeito de “padrões” de beleza, passa a direcionar-se para o fator econômico. A cada resposta da personagem às ofensas, nota-se que outras críticas surgem: “Mara se veste com toalha de mesa” (p. 12), “Mara tem meia furada” (p.14), “Mara tem sapatos velhos” (p.17), “Mara não

tem mochila nem carteira” (p.19), “Mara só lê livros usados” (p.20). E isso se intensifica quando as crianças criticam Mara por ter um estômago que ronca – a personagem rebate dizendo que tem uma orquestra na barriga. A resposta criativa da heroína, justamente pela leveza que se contrapõe à crítica discriminatória, ratifica a denúncia social como um dos temas da obra.

A personagem protagonista recebe ofensas até sobre a maneira como anda: “Mara é desengonçada” (2008, p. 25). Ao final da história, quando criticam suas orelhas novamente, ela muda de estratégia e diz: “Não! São grandes mesmo e eu não me importo com isso” (p.26). Nota-se que Mara abandona as respostas poéticas que sua mãe lhe fornecia, pois não funcionam com seus colegas e assume argumentos que expressam seu processo de autoaceitação e empoderamento. Ela para de encontrar justificativas para as diferenças e afirma se aceitar do jeito que é, o que desconcerta seus colegas. A protagonista percebe que a poeticidade só existe em relações de respeito e afetividade, como a que mantém com a mãe. Ao lado de seus colegas, presos a normas de conduta e padrões rígidos, somente o discurso pragmático funciona. Para apoderar-se dele, precisa primeiro ter segurança de si mesma. Mara, durante todo processo de provações, supera a rejeição e firma-se enquanto indivíduo.

AO ENCONTRO DE MARA

O intuito em utilizar o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), como metodologia para a recepção da obra *Orelhas de Mariposa*, de Luisa Aguilar (2008), justifica-se pela temática da individuação, bem como pela abordagem do *bullying* associado à discriminação proveniente de preconceitos sociais, questões bastante pertinentes ao contexto vivenciados pelo público-alvo. À escola,

pois, cabe assegurar o contato com a efabulação, com o lúdico, na tentativa, de recuperar a infância tão fragilizada e, com isto, a esperança em uma realidade futura mais humanizada. A metodologia proposta por Bordini e Aguiar (1993), vem justamente atender aos anseios da mediação em romper com os conceitos prévios dessas crianças e, assim, ampliar seus horizontes de expectativa.

Quando decidimos ler a obra *Orelhas de Mariposa* (2008), acreditamos que as crianças poderiam se identificar com Mara e relacionar os amigos da protagonista com a própria sociedade. Zilberman (1982) acredita que há ordens de convenção constitutiva do horizonte de expectativas, tais como: social, intelectual, ideológica, linguística e literária. Inicialmente, quando o sujeito lê/ouve uma história vai relacionar com sua posição hierárquica (social), interpretar de acordo com sua visão de mundo (intelectual), de acordo com os valores circulantes no meio de que se imbuí (ideológica), com a educação e o espaço social que está inserida (linguística), e referenciando as leituras que fez (literário). Dessa forma, quando realizamos a recepção de uma obra, toda essa estrutura está em constante transformação. Quanto mais se lê, mais se transforma.

Pelo diálogo com as crianças e detecção de seus interesses, deduzimos que o livro deveria ser bem colorido e curto, a fim de atraí-los pelo olhar. Também, percebemos que sua temática deveria causar impacto. Além disso, sua protagonista deveria realizar performances que os surpreenderiam e levariam ao questionamento sobre a realidade social. Em síntese, levantamos o horizonte de expectativas da turma que, conforme Bordini e Aguiar, contém “os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (1993, p. 88).

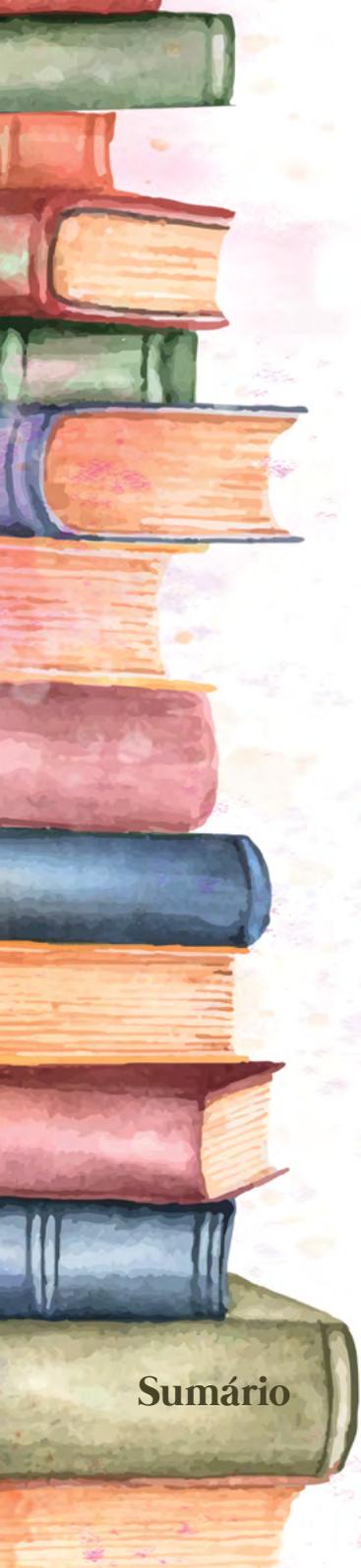
A etapa seguinte consistiu em atender a esse horizonte de expectativas. Escolhemos textos literários que correspondessem ao

que as crianças gostavam e adotamos procedimentos agradáveis na recepção, que proporcionassem interação entre a obra, aluno e mediador (1993, p. 88). Utilizamos contos de terror, livros ilustrados, músicas, jogos, para que se familiarizem com o significado das cores e demais recursos expressivos. O questionamento sobre o final das histórias, bem como sobre as performances das personagens e ilustrações indicou que estavam preparadas para a etapa de ruptura do horizonte de expectativa.

Inserimos, então, a obra *Orelhas de Mariposa* (2008). Na recepção, enquanto a história era contada, observávamos as reações dos alunos e percebemos a continuidade do interesse. Ao término na leitura, debatemos sobre a história e o comportamento de cada um dos personagens.

Antes da contação da história, apresentamos a capa do livro e perguntamos por que o título era *Orelhas de Mariposa*. Como esperado, a crianças relacionaram o epíteto com a ilustração da personagem e disseram que “ela é orelhuda”, “porque ela tem orelha grande”, “ela tem orelhas de abano”. Questionamos se a personagem era bonita, disseram que não, que o cabelo dela era muito “estranho”, que a orelha era muito estranha, e que o “desenho” era feio. É curioso que as crianças não usem palavras depreciativas, a maioria usou a palavra “estranho” no lugar de feio ou desagradável. Aparentemente, elas ficaram incomodadas em julgar a beleza da personagem, as meninas principalmente.

Ocorre que, ao continuarmos a leitura, os alunos foram concordando com o comportamento dos amigos de Mara, riam quando eles falavam do cabelo, das orelhas e da roupa dela. Diziam que, realmente, o cabelo aparentava ser uma vassoura e que sua roupa era uma toalha de mesa. Entretanto, quando Mara foi julgada por ter uma meia furada, um aluno disse “mas eu também tenho uma meia furada, olha!”, e mostrou a meia furada para a turma, os alunos concordaram que todos ali tinham alguma meia que fosse furada e, a



partir desse momento, deixaram de achar graça no comportamento dos amigos de Mara. Houve, então, uma identificação com a heroína e sua realidade social. Esta os levou a rever seus conceitos prévios sobre o que de fato é engraçado: “Mara usa sapatos velhos!”, “Mara não tem mochila nem carteira!”, “Mara lê livros usados”, “Mara tem um estômago que ronca”, “Mara é desengonçada”. A partir dessas ofensas, as crianças permaneceram em silêncio, contrariadas com os amigos da Mara. Ao término da leitura, perguntamos de qual personagem mais gostaram e de qual menos gostaram; afirmaram que gostaram da Mara, mas não dos seus amigos, pois amigos não tinham aquele comportamento.

Outros questionamentos foram feitos às crianças, como forma de conduzir à reflexão, ao mesmo tempo buscando destacar como as significações se construíam entre o texto verbal e o texto imagético da obra. Pudemos notar que, durante a narrativa, eles se colocaram no lugar da personagem protagonista e começaram a questionar o comportamento dela. Esse momento de conversa levou a uma autodescrição, com relatos descontraídos dos próprios alunos: “Eu odeio quando falam que meu cabelo é de miojo”, “meu nariz é muito grande”, “tenho orelhas de abano”, “que sou quatro olhos”, “me chamam de lagartixa, porque sou magrinha”, “falam que meu dente é feio”, “meu cabelo é ruim de pentear”. Um aluno, em especial, enquanto os outros falavam das ofensas, levantou a mão e disse “Acontece que todo mundo tem defeito”.

Cientes de que se trata de um processo de formação do leitor de literatura, não podemos, porém, deixar de frisar como a personagem Mara veio ao encontro de demandas reais da sala de aula. Pelos depoimentos e mudanças de comportamento, ao menos frente ao grupo de universitários, percebemos indícios de uma significação do texto que alcançou a práxis da turma, o que coloca em foco a dicotomia literário *versus* pedagogizante em situações complexas, características da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direcionamento da obra de Aguilar (2008) ao público infantil é atestado pelas marcas de sua constituição material, bem como pela escolha temática. Entretanto, também, observamos que a autora se descola de uma previsível exposição pedagógica sobre o *bullying*, conseguindo articular sua narrativa de forma poética. De modo simplista, mas não menos pertinente a um mediador de leitura preocupado com a qualidade da obra literária, poderíamos dizer que a pergunta – “Esta obra vale a pena como literatura?” – pode ser respondida, em termos teóricos, do seguinte modo:

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez estreitamente aliadas, mas agora na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem, e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral. A estética, originalmente um termo para a experiência perceptiva cotidiana e que só mais tarde se tornou especializado para a arte, tinha agora completado um círculo e retornado à sua origem mundana, assim como dois sentidos de cultura – as artes e a vida comum – tinham sido agora combinados no estilo, moda, propaganda, mídia e assim por diante. (EAGLETON, 2005, p.48)

Retornando ao mote de Peter Hunt (2010), sobre ideologia e política, a obra de Aguilar (2008) faz opções que não se apresentam como camuflagem dos posicionamentos ali presentes, mérito de um texto que não subestima o leitor criança. Se não há neutralidade na obra de arte, na literatura, então, atentar para seus “conteúdos” e ideologias contribui para melhor compreensão da “forma estética da mercadoria”, como expõe Eagleton (2005), o que valida nossa preocupação em problematizar as dicotomias que atingem os estudos sobre literatura infantil.

Pelo exposto, chegamos à conclusão de que a obra de Luisa Aguilar possibilita a identificação entre leitor e personagens.

Observamos que obras, como *Orelhas de Mariposa* (2008), podem transformar o indivíduo e, por consequência, o meio em que ele está inserido, mas é necessária a mediação entre livro e leitor. O Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), é uma opção para enriquecer a vivência de mundo das crianças, uma vez que a leitura do livro vem acompanhada do acesso à cultura, com consequente transformação.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luisa. *Orelhas de Mariposa*. Ilustr. André Neves. São Paulo: Callis Ed., 2008.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KALANDRAKA. Disponível em: <<http://www.kalandraka.com/pt/autores/detalle/ficha/aguilar/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- MAAS, Wilma Patrícia Mazardi Dinardo. Formação feminista e formação proletária: o *Bildungsroman* no Brasil. In: *Pandaemonium Germanicum*, nº 31, p.65-83, jan-jun 1999.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários*, Araraquara, 17: 179-187, 2001.

UFCG. Disponível em: <<http://pedagogiaufcg.blogspot.com.br/2013/08/biografia-do-escritor-e-ilustrador.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: _____. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.



04

O Lúdico e o Pedagógico: Contornos da Literatura Infanto-Juvenil

Maurício Silva



Sumário

Resumo:

Este artigo trata das relações entre o lúdico - no campo estético - e o pedagógico - no campo educacional - na literatura infanto-juvenil brasileira.

Palavras-chave:

lúdico; pedagógico; literatura; infanto-juvenil.

Ler, analisar, interpretar e julgar um texto literário pode ter os mais diversos sentidos para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão salutar ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência, fazendo parte, desde a infância, de seu imaginário.

Nascem, portanto, dessa condição primordial da atividade e do texto literários, as diversas *funções* da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para os desequilíbrios sociais e modos de aprimoramento de nossas relações humanas. Trata-se da capacidade da literatura em desautomatizar nossa percepção do cotidiano, atuando no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; em desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; em despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; em alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; em desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

De modo muito especial, a Literatura Infanto-Juvenil desempenha os mais diversos “papéis” sociais, que vão do linguístico ao psicológico, do interacional ao pedagógico, tornando-se, neste sentido, instrumental indispensável ao processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, de aquisição da cidadania plena, de aprofundamento de conceitos abstratos etc. Evidentemente, para esse complexo formativo/informativo concorrem fenômenos diversos, aos quais a Literatura Infanto-Juvenil está atenta e com os quais igualmente contribui, como a própria construção da identidade social da criança e do adolescente

Daí a necessidade de se estabelecerem os possíveis contornos da Literatura Infanto-Juvenil, a fim de melhor depreender os conceitos que lhe são pertinentes e os aspectos que conformam sua dinâmica ética e estética.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CONCEITOS E DEFINIÇÃO

A primeira questão a ser ressaltada no sentido de depreender os conceitos pertinentes à Literatura Infanto-Juvenil é a necessidade de distinguir o texto literário do não literário, por mais óbvio que tal distinção nos possa parecer. Isto se dá pelo fato de que talvez como em nenhuma outra manifestação artístico-cultural, na Literatura Infanto-Juvenil os fatos que compõem a natureza estética do fenômeno artístico fazem-se inapelavelmente presentes.

Neste sentido, nunca é demais lembrar que, enquanto o texto não-literário possui uma série de funções referenciais, voltadas em geral para o pragmatismo cotidiano, o texto literário faz ressaltar a função estética da linguagem, privilegiando o discurso artístico e tornando a literatura – particularmente a Literatura Infanto-Juvenil – um universo pleno de manifestações criativas. É por isso que, nos dizeres de Nelly Novaes Coelho, “a Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (COELHO, 1984, p. 10).

A Literatura Infanto-Juvenil não nasce como um produto criado *a priori* para deleite e formação da criança, mas surge, antes, como resultado de um complexo cultural em que a tradição popular serve-lhe de base. Essa literatura inaugural, a que podemos chamar de tradicional, é sobretudo marcada pela oralidade, registrada na memória coletiva dos povos, geralmente anônima e de extração

folclórica. Nela encontra-se, a rigor, a gênese da Literatura Infanto-Juvenil, razão de sua vitalidade como manifestação cultural e inesgotável fonte de inspiração das histórias destinadas às crianças:

“em todas as latitudes, e desde sempre, é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. [As histórias pertencentes à tradição oral dos povos são] a contribuição mais profunda na Literatura Infantil” (MEIRELES, 1979, p. 66/69).

Contrariamente à chamada literatura geral – em que se privilegiam a escrita autoral, de temática diversa, geralmente dirigida a adultos letrados –, a literatura tradicional nutre-se das grandes narrativas míticas (fábulas, mitos, lendas, contos de fadas etc.), em que o *maravilhoso* e o imaginário predominam, tornando-se, por isso mesmo, fonte privilegiada para os relatos ficcionais da Literatura Infanto-Juvenil. Esta, sim, mesclando os universos discursivos das literaturas tradicional e geral, assume, deliberadamente, um contorno mais apropriado ao leitor-mirim, podendo ser – de acordo com a faixa etária de seu interlocutor – oral ou escrita, de temática popular ou não, dirigida a crianças letradas ou não letradas.

É por isso que, pode-se dizer, a Literatura Infanto-Juvenil privilegia a intenção *artística* na relação autor/leitor e valoriza o enfoque *fantasista* na releitura que promove da realidade circundante, o que resulta, no final das contas, num constante estímulo à criatividade infanto-juvenil, isto é, à sua *imaginação criadora*:

“a Literatura infantil ocupa no acervo das bibliotecas um lugar privilegiado, constituindo-se num elemento desencadeador de atividades criativas (...) A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (COELHO, 1999, p. 35/59).

Não se pode prescindir, quando se trata desse assunto, de uma das questões mais importantes à boa interação entre a Literatura Infanto-Juvenil e a criança: a adequação entre a faixa

etária do leitor e o livro que lhe é oferecido e que lhe servirá de passaporte na aventura de descoberta do universo imaginativo contido na narrativa ficcional. Muitas vezes, a falta de atenção para esse fato tão simples é o responsável pelo desinteresse que a criança manifestará, quando adulto, pela leitura, num processo de distanciamento e aversão ao livro que se pode tornar irreversível.

A responsabilidade do educador faz-se também, neste sentido, nos interstícios a atividade formadora, no momento de dirigir os interesses da criança para uma leitura que não apenas lhe será agradável naquele momento, mas que desencadeará todo um processo de amadurecimento do interesse para leituras futuras, para um contato atemporal com a literatura.

Esta é, em poucas palavras, a opinião balizada de Nelly Novaes Coelho, ao expor o problema nos seguintes termos:

“torna-se urgente que os responsáveis pelas leituras da criança atentem para a adequação entre o *livro* e a possível *fase psicológica* (ou faixa etária) em que ela se encontra (...). Se atendermos às exigências de cada fase, a criança passará, sem problemas, do interesse espontâneo pela *linguagem visual imagética*, para o interesse mais profundo pela *linguagem verbal escrita*. O não respeitarmos a evolução natural de seu psiquismo (forçando-a a leituras ou atividades intelectuais inadequadas), poderá impedi-la, para sempre, do importante encontro com o mundo da palavra nos livros” (COELHO, 1984, p. 144).

Pautando-se, portanto, nas teorias propostas pela Psicologia do Desenvolvimento, podemos dividir os períodos de desenvolvimento da criança e do adolescente em cinco tipos diferentes, correspondentes a grupos etários distintos e cronologicamente dispostos, a fim de melhor visualizar o processo de adequação dos leitores à produção ficcional infanto-juvenil.

Um primeiro tipo, aquele que podemos genericamente chamar de *Primeira Infância*, correspondente às crianças de um ano e meio a três anos, prevê aperfeiçoamentos diversos por parte da criança,

como a sensibilidade tátil, o desenvolvimento da maturidade, a exploração dos sentidos, a descoberta de formas concreta, a conquista da linguagem etc. Para esta faixa etária, aconselha-se a utilização de livros com imagens, com texturas diferentes, livros-brinquedo, livros musicais e afins, em geral contendo narrativas curtas, com muitas imagens, de enredo simples e vivo, com poucas personagens e que se aproximem da vivência da criança.

Um segundo tipo, o da *Segunda Infância*, de crianças de três a seis anos, assinala o desenvolvimento da fantasia e da imaginação infantis, o predomínio do pensamento mágico, o aumento do vocabulário, a não-diferenciação entre a fantasia e a realidade, o interesse pelo *maravilhoso* etc. Para essa fase, é recomendável os livros com imagens que já apresentem correspondência com as palavras, contendo, sobretudo, narrativas curtas com a presença do humor, certo clima de expectativa ou mistério e toda sorte de discursos ligados à imaginação (fábulas, contos de fadas, lendas etc.).

É no terceiro tipo, o da *Terceira Infância*, dos sete aos onze anos, que a criança começa a desenvolver, com mais intensidade, o pensamento racional e o processo de socialização, resultando na substituição do pensamento mágico pelo lógico, embora o interesse pelo *maravilhoso* ainda persista. Os livros adequados para essa faixa etária são aqueles que apresentem aventuras e ação constantes, além de livros de mistério e narrativas *exemplares*. Logicamente, com o processo de alfabetização em franca evolução, a criança – entrando agora na puberdade – passa a se interessar por narrativas escritas, de extensão mediana, com o predomínio do concreto sobre o abstrato.

A literatura que se produz para esses três primeiros grupos, representando a infância e suas subdivisões, apresenta características muito singulares, na medida em que há, nessa fase do desenvolvimento humano, não apenas uma necessidade intrínseca

do lúdico, mas também uma curiosidade muito intensa, que se liga de imediato à inteligência. A literatura, neste sentido, desempenha um papel relevante, procurando prover as necessidades mais íntimas das crianças, ainda que nem sempre elas sejam muito claras para as próprias crianças. Como já se afirmou uma vez, “o bom livro para crianças é (...) aquele que pretende consultar as suas características psíquicas e responder a suas exigências intelectuais e espirituais” (AMARAL, 1971, p. 13).

No quarto tipo, o da *Pré-Adolescência*, numa faixa etária que vai dos onze aos dezesseis anos, revela-se maior grau de pensamento reflexivo, resultando em maior autoconfiança e aprofundamento do abstrato (sobretudo em relação ao tempo e ao espaço). O interesse volta-se, quase que naturalmente, para os livros que contêm textos mais longos, com histórias de heróis, temas emotivos e sentimentais, motivos cotidianos e uma diversidade de assuntos, própria da curiosidade do pré-adolescente e do adolescente.

Finalmente, o quinto e último tipo, correspondente à *Adolescência*, a partir dos dezessete anos, manifesta maior espírito aventureiro, muitas vezes buscando explicação para a essência e fenômenos da realidade, correspondendo, via de regra, ao desenvolvimento da maturidade física e psíquica. Uma variedade enorme de tipos de livros é colocada à disposição dessa faixa etária, destacando-se os que contêm narrativas de aventuras e ficção científica, histórias humorísticas e até narrativas existencialistas.

O quadro aqui esboçado, embora simples, revela-nos a responsabilidade do educador no papel de mediador entre a criança/adolescente e a literatura, uma vez que prescreve, para cada faixa etária, no processo de desenvolvimento humano, um tipo relativamente específico de livro e de narrativa. Dessa maneira, qualquer que seja a faixa etária de que se esteja tratando, a provisão adequada da Literatura Infanto-Juvenil resulta numa inegável contribuição para

o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade humanas e, conseqüentemente, para o processo de interação social:

“no aspecto físico, um ambiente rico em estimulação irá proporcionar objetos que possam ser manipulados pela criança, lugares que possam ser explorados, oportunidades de observação de fenômenos da natureza etc. No plano social, o ambiente será rico em estimulação quando reforçar e valorizar a aquisição de competência da criança em muitos e muitos aspectos” (RAPPAPORT, 1981, p. 56).

O LÚDICO E O PEDAGÓGICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Pode-se dizer que a Literatura Infanto-Juvenil é o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua intenção *lúdica* – que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral, tudo, evidentemente, mediado pela natureza estética da literatura, que, no limite, fundamenta a própria concepção do que seja a *arte*: a estética acaba sendo, neste sentido, o princípio e fim de toda atividade artística.

Apesar disso – ou, sobretudo quando se trata da Literatura Infanto-Juvenil, por isso mesmo –, outros aspectos relacionados a essa manifestação artística agregam valores diversos à Literatura Infanto-Juvenil, tornando-a ainda mais adequada à criança e ao jovem e desempenhando imponderável papel no seu processo de formação.

Para efeito didático, podemos dividir em três os aspectos nos quais essa literatura incide, contribuindo para a formação/desenvolvimento da criança e do adolescente e permitindo, providencialmente, uma franca interação entre o lúdico e o pedagógico.

O primeiro aspecto que ressaltamos é o psicofísico, no sentido de que a Literatura Infanto-Juvenil atua como estímulo às funções

motoras e intelectuais das crianças, além contribuir com a formação de sua personalidade, com o desenvolvimento do imaginário infantil e de seu espírito crítico. O segundo aspecto sobre o qual a Literatura Infanto-Juvenil age é de natureza social, já que, por meio dela, a criança adquire melhores condições de formar sua identidade social, aperfeiçoar seu processo de sociabilidade e estabelecer categorias de valor ligadas à ética. O terceiro aspecto, a que podemos chamar de linguístico, liga-se à capacidade, promovida pela Literatura Infanto-Juvenil, de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, para a aquisição de estruturas linguísticas, para a distinção de registros discursivos e desenvolvimento da escrita e da narratividade.

Contudo, a discussão maior se trava não em torno desses aspectos que assinalamos, intrinsecamente relacionados à atuação da Literatura Infanto-Juvenil na formação da criança e do adolescente, mas em torno da possível dicotomia entre um valor lúdico (a-funcional) e um valor pedagógico (funcional) dessa literatura.

Com efeito, não são poucos, a exemplo de Maria Antonieta Cunha, que se colocam a favor da natureza estritamente lúdica da Literatura Infanto-Juvenil, assinalando não ser necessário seu pretense tributo à Pedagogia, já que

“muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesses casos, temos apenas uma pretensa literatura infantil, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos” (CUNHA, 1999, p. 26).

Há também, evidentemente, aqueles que, como Cecília Meireles, colocam-se – com argumentos igualmente convincentes – a favor de uma pretensa natureza pedagógica da Literatura Infanto-Juvenil, rejeitando, até pela omissão de qualquer comentário favorável a este – seu possível caráter lúdico:

“a Literatura não é, como tantos supõem, uma passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças” (MEIRELES, 1979, p. 28).

Uma posição mais imparcial, acreditamos, é exatamente aquela que se pauta numa concepção intermediária do valor da Literatura Infanto-Juvenil, seja por considerar sua atuação a partir de uma perspectiva equilibrada, como ocorre em Nelly Novaes Coelho:

“como ‘objeto’ que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia” (COELHO, 1984, p. 25);

Seja por entender que a Literatura Infanto-Juvenil coloca-se como uma proto-pedagogia que atua, em conjunto com seu caráter lúdico, na formação da criança, como sugerem Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira:

“o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado (...) À função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase-pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para, ao recebê-lo em seu corpo, banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência” (PALO & OLIVEIRA, 1992, p. 14).

Com efeito, é na interação entre os valores lúdico e pedagógico que se encontra a melhor definição do que seja a Literatura Infanto-Juvenil e o melhor entendimento de sua atuação sobre os aspectos psicofísico, social, linguísticos e outros, próprios do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já ressaltamos anteriormente, nada disso prescinde dos pressupostos estéticos, por assim dizer, que fundamentam a própria natureza da Literatura Infanto-Juvenil. Não há, em última instância, literatura sem aquele *sentido secreto que ultrapassa palavras e frases* de que nos fala Clarice Lispector em um de seus melhores romances (LISPECTOR, 1977, p. 20); tampouco pode haver Literatura Infanto-Juvenil sem aquele *prazer espiritual* de que nos fala Cecília Meireles (MEIRELES, 1979, p. 23).

São exatamente os chamados aspectos estéticos que enformam a Literatura Infanto-Juvenil os responsáveis pela trama narrativa, pelo discurso ficcional, pela variedade de personagens e pelo arcabouço temporal que, no conjunto, tornam um texto essencialmente literário.

E dessas características decorre todo o restante...

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança. Literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis, Vozes, 1971.

COELHO, Betty. *Contar Histórias. Uma Arte sem Idade*. São Paulo, Ática, 1999.

_____. *A Literatura Infantil*. São Paulo, Quíron, 1984.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil. Teoria e Prática*. São Paulo, Ática, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo, Summus, 1979.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil. Voz de Criança*. São Paulo, Ática, 1992.

RAPPAPORT, Clara R. et Alii. *Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais*. São Paulo, EPU, 1981.



05

(In)Definições do Contemporâneo em Cena: A Dramaturgia de Sylvia Orthof em A Viagem de um Barquinho

Wagner Corsino Enedino
Luciana Petroni Antikeira Chirzóstomo



Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo traçar um panorama da literatura infantil brasileira, pontuando algumas características do teatro infantil até a contemporaneidade. Em conformidade com as características estilístico-estruturais da literatura infantil/juvenil contemporânea, apontadas por Nelly Novaes Coelho (2000), buscamos estabelecer diálogo entre essas características e a obra dramática *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof.

Palavras-Chave:

Literatura infantil; Teatro infantil brasileiro; Contemporaneidade; Sylvia Orthof.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A origem das histórias infantis remete à tradição oral e à cultura popular; devem ser sistematicamente trabalhadas com as crianças tanto no espaço escolar, quanto em casa. O contato com a ficção precisa ser estimulado, desde tenra idade, por meio de leituras, contação de histórias, dramatização e/ou visualização de imagens. Para a materialização deste processo, é preciso que sejam apresentadas de forma atrativa e prazerosa à criança.

A leitura é um ato social marcado historicamente. Trata-se, fundamentalmente, de uma representação da realidade contida no texto; é uma contrapartida da invenção da escrita, não obstante, sabe-se que a literatura dramática ocupa um modesto espaço na escola. Nesse segmento, o crítico Sábato Magaldi (2004, p. 12) assevera que “[...] ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro. Enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática”.

Em linhas gerais, podemos ponderar que o teatro encontra espaço em poucos segmentos da sociedade. Fazemos parte de uma população que não possui o hábito de assistir a representações teatrais e ler um texto dramático. Portanto, trabalhar literatura dramática na escola é fundamental, uma vez que “Trata-se, apenas, de reconhecer a importância do teatro na formação e desenvolvimento dos jovens alunos” (GARCIA, 1992, p. 89).

O texto teatral, antes de ser encenado, é literatura que pode e deve ser trabalhada no contexto escolar. Gláucia Lemes e Wagner Corsino Enedino (2013, p. 92) afirmam que a utilização desse gênero textual “[...] oportuniza o aluno a experimentar, acima de tudo, os seus desejos, os seus instintos e a sua imaginação, assim como, conhecerem as características de um texto teatral”.

Levando em consideração os fatores apresentados, emerge o texto *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof. Trata-se de um texto literário que pertence ao macrocosmo da Literatura Brasileira, mas por ser do gênero dramático, está contido no universo teatral. Ocorre, todavia, que a obra, por direcionar-se à infância, abrange, especificamente, o campo da literatura infantil e o microcosmo do teatro infantil.

Dessa forma, percebemos a necessidade de fazer um breve histórico da literatura infantil no contexto brasileiro. Em seguida, delimitaremos nosso campo de atuação, procurando compreender o universo do teatro infantil e o conceito de contemporaneidade. Por fim, estabeleceremos um diálogo entre as características estilísticas/estruturais da literatura infantil/juvenil contemporâneas apontadas por Nelly Novaes Coelho (2000) em relação ao texto dramático, objeto de nossa análise.

EM CENA, UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Historicamente, a literatura infantil foi difundida por contadores de histórias na Antiguidade e na Idade Média, tendo seu início da tradição oral e da cultura popular. As primeiras obras literárias datam de fins do século XVII e início do XVIII. A pesquisadora Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) aponta que a literatura infantil surge primeiramente com livros que não foram escritos para este público, mas cumpriam “papel compensatório”, tais como *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *As viagens de Gulliver*, de J. Swift.

Em consonância com este raciocínio, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991, p. 15) consideram que,

no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697.

Por último, aparecem as adaptações e/ou fragmentos de textos clássicos, como instrumento de propagação da virtude entre os homens.

A literatura infantil é um gênero recente e sempre esteve subordinada à autoridade do adulto. De acordo com Lemes e Enedino (2013), o termo “literatura” servia para distinguir textos escritos com aspectos imaginativos; trata-se de um texto que se relaciona com a arte da palavra, a estética, o imaginário e destina-se, sobretudo, a um aprimoramento intelectual do indivíduo, visando uma melhor compreensão do mundo, bem como a realidade.

O início do século XVIII marca o surgimento de uma literatura produzida especialmente para crianças, no padrão do catecismo. Segundo Maria Antonieta Antunes Cunha (1995, p. 22) nesse momento “[...] a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta”.

A origem da literatura infantil acontece ao mesmo tempo da institucionalização da educação escolar e o surgimento de um novo conceito de infância. Nesse cenário, cumpre destacar que “A história da escola é marcada por influências religiosas/moralizantes, e passa-se a reservar a essa instituição a incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos” (MAGNANI, 2001, p. 71). Dessa forma, podemos compreender que o sentimento de infância, criado e elaborado no seio familiar, somado à influência religiosa/moralizante da escola é responsável pelo conceito que temos de infância.

No que concerne à compreensão da criança e da família em uma visão sociológica, torna-se seminal trazer à baila as contribuições de Philippe Ariès (2006, p. 25), o qual pondera que

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

No início desse período, não havia amor materno e as condições de saneamento eram bastante precárias, por isso prevalecia “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas” (ARIÈS, 2006, p. 21). A infância não era vista como uma fase importante da vida, um momento de descobertas e de formação da personalidade. As crianças eram quase descartáveis, como muitas morriam devido às condições precárias, não havia a preocupação em estabelecer um vínculo afetivo na relação adulto/criança. Com efeito, Lajolo (2001, p. 229) corrobora com estas informações históricas, argumentando que

[...] a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquele que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.

Notadamente, temos um histórico de depreciação da infância e um não (re)conhecimento de sua especificidade que se reflete no substantivo que os nomeia. A criança não possui voz social e isso faz que tudo seja criado a partir da ótica do adulto. Tal aspecto se reflete na literatura produzida pelos adultos para as crianças.

Com o passar do tempo, a infância foi recebendo um olhar mais atencioso, que contribuiu para a percepção de sua peculiaridade. Compreenderam que cada criança possui uma personalidade, uma individualidade e a relevância dessa fase da vida para a formação humana.

Direcionando nosso olhar para a realidade brasileira, observa-se que “[...] a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1995, p. 23). Estamos impregnados por nossa própria história de dominação e subjugo que se reflete, inclusive, na literatura infantil brasileira, cuja tradição possui caráter transcultural.

No início do século XX, por exemplo, o autor Olavo Bilac produziu uma literatura escolar brasileira com finalidades educacionais específicas. Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (1991, p. 46) argumentam que entre

1920-1945 toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância. E, se Lobato abre o período com um *best-seller*, o sucesso não o abandona; nem a ele, nem ao gênero a que se consagra; o que suscita a adesão dos colegas de ofício, a maior parte originária da recente geração modernista.

Monteiro Lobato foi, então, o primeiro autor a se interessar pelo público infantil, fugindo dos padrões pedagógicos. Depois vieram outros autores modernistas, os quais apoiaram a causa e se enveredaram por esse novo mercado editorial.

Na esteira dos pressupostos estabelecidos por Lajolo e Zilberman (1991, p. 54), as obras de literatura infantil escritas nesse período buscam abarcar três aspectos: “o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histó-

rias e a inclinação educativa”, entretanto, esses elementos reprimiram a imaginação. Esse período foi um marco para a literatura infantil brasileira, ratificamos isso a partir de Monteiro Lobato, que ainda hoje é visto como um “paradigma industrial e estético da literatura infantil brasileira” e pela quantidade de obras juvenis que passaram a ser escritas.

Lemes e Enedino (2013) argumentam que a partir de 1940 e até 1960 surgiram muitas obras literárias, ocorrendo uma autonomia da literatura infantil com o surgimento de novos autores com propostas questionadoras, ideias ousadas e linguagem moderna.

Magnani (2001) corrobora alegando que, no final da década de 60, aconteceu a democratização do ensino, despontando um novo público urbano de classe média, consumidor de livros na escola. Houve um aumento de publicações que estimularam estudos e discussões a respeito das especificidades desse gênero literário, e isso auxiliou na diversidade de temas, tentando recuperar o *status* de arte, para além da tradição pedagógica e utilitária.

Entretanto, “Desde os primórdios, a *literatura infantil* surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 9). A literatura infantil é inferiorizada dentro do vasto campo da literatura e, na maioria das vezes, é classificada como pertencente à Pedagogia. Isso contribui para a falta de identidade desse gênero literário e, também, para a dificuldade de enxergá-la como objeto artístico.

Cunha (1995, p. 26) reforça essa problemática:

No entanto, é comum a idéia de que literatura infantil é sublitteratura, um gênero menor. Esse mesmo preconceito parece-nos implícito na fala dos autores que dizem não escrever para crianças. Tais escritores, muitos deles excelentes, dão a impressão de se sentirem menos importantes do que os que fazem literatura para adultos.

E, por conta dessa desvalorização que os próprios escritores se impõem, Magnani (2001) aponta diversos problemas que os livros direcionados à infância apresentam: o risco de o objeto de imitação (mimese) ser um falso mundo da criança; privilegia a ótica do adulto; não leva em conta a complexidade do mundo e da vida.

Falta à literatura infantil ser resultado e lugar de transformação, pois o livro aparece como mercadoria para satisfazer consumidores. Ocorre, então, uma aproximação da literatura infantil à literatura trivial, cujas origens remetem ao folhetim do século XIX, na França. A produção em série de literatura infantil também se apresenta como um problema, uma vez que ocasiona a perda da noção de cópia única e da identidade do autor. Nessa verve, “Escrever para crianças não é dominar artifícios que venham a preencher um rótulo, mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomando parte no mundo da literatura” (TURCHI, 2004, p. 38). Talvez esta seja a maior dificuldade enfrentada por autores, editores, leitores, enfim por todos que se relacionam com a literatura infantil: conseguir dar *status* de Literatura, com letra maiúscula, para um gênero novo, desvalorizado e sem identidade.

Até a década de 70, fora a obra original, consistente e ainda atual de Monteiro Lobato, não se pode falar de literatura infantil brasileira como um sistema de obras e um conjunto de autores com uma produção estética regular destinada às crianças. A precariedade do gênero manifestava-se no descontínuo da qualidade estética dos textos, e na construção literária dirigida a um leitor implícito, imaginado por um adulto, num horizonte de dominação entre autor-texto-leitor. A partir dessa época, um conjunto de obras e escritores inaugura um período extremamente fértil na literatura infanto-juvenil brasileira. O que se chama de contemporaneidade da literatura infantil brasileira é uma maneira de perceber a ligação existente entre o estético e o ético, ligação que especifica a vitalidade de uma determinada época (TURCHI, 2004, p. 41-42).

Chegamos ao contexto temporal da obra objeto de nossa análise, ou seja, a contemporaneidade. Entretanto, trata-se de

um texto dramático, o que nos obriga a situá-lo dentro do âmbito teatral; pois *A viagem de um barquinho* (1975) não contempla apenas o campo da literatura infantil, mas também o estreito universo do teatro infantil.

NA COXIA LITERÁRIA: A ESPECIFICIDADE DO TEATRO INFANTIL

O teatro infantil tem sua origem no teatro de bonecos e na encenação de textos adaptados da literatura mundial; portanto, nenhum texto específico para a infância.

Após a Segunda Guerra Mundial, começam a surgir na Europa diversas companhias dedicadas ao teatro para crianças. [...]

O surgimento de tais companhias traz consigo duas características novas ao teatro para crianças: o aparecimento de uma dramaturgia especializada e a profissionalização das companhias (LOMARDO, 1994, p. 23-24).

Acaso se considerarmos que a literatura infantojuvenil fica no “entremeio” entre a Literatura e a Pedagogia; percebemos que o teatro infantil também está nesse mesmo “não lugar”, pois também era “visto como um instrumento de moralização” (LOMARDO, 1994, p. 14). Notadamente, pode-se considerar que a origem histórica do teatro infantil está na mesma frequência da origem da literatura infantil.

Ocorre que, na passagem do século XIX para o XX, “[...] a função pedagógica do teatro passa a ser vista com olhos mais cuidadosos, em função principalmente das propostas educacionais formuladas por Maria Montessori e John Dewey” em que houve o “reconhecimento da criança como um ser essencialmente ativo” buscando uma “observação cuidadosa das necessidades específicas da infância” (LOMARDO, 1994, p.18).

No Brasil, o teatro infantil começa a ser reconhecido como uma prática artística algo diferenciada a partir do século XX.

Designado durante muito tempo como “teatrinho”, diminutivo que bem pode caracterizar a visão do teatro infantil como uma “atividade menor”, ele tinha entre nós, nos primórdios, um caráter puramente pedagógico e patriótico, como se pode ver em Coelho Neto ou Figueiredo Pimentel. Eles escreveram pequenas comédias e monólogos, de grande ingenuidade, que as crianças recitavam, com a finalidade primordial de encantar os adultos, quase sempre parentes dos pequenos declamadores (CAMAROTTI, 1984, p. 17).

Importa mencionar que, por muito tempo, difícil enxergar o valor artístico do teatro infantil, haja vista que estava permeado por um contexto pedagógico/moralizante e até patriótico. O teatro infantil carrega em si o ranço histórico de tudo o que se refere à infância e à inferiorização que as atividades a ela relacionadas sofrem.

Para alguns estudos, o marco do teatro infantil brasileiro se encontra na encenação de *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti, em 1948, o qual sinaliza “[...] ao mesmo tempo a passagem do amadorismo para o profissionalismo e o início do teatro em que adultos representavam para crianças” (LOMARDO, 1994, p. 37). Antes disso, o teatro ficava sob a responsabilidade dos educadores e não dos artistas de teatro.

Podemos refletir que foi o surgimento de uma dramaturgia específica para a infância, haja vista que os autores começaram a pensar nos temas, na duração das peças e na adequação à faixa etária. Novamente, o teatro infantil recebeu um incentivo, “[...] na década de cinquenta, igualmente no Rio, com o aparecimento de Maria Clara Machado e seu *O Tablado*” (CAMAROTTI, 1984, p. 18).

No Brasil, a partir de 1970, o teatro infantil entra numa fase de intensa produção, passando a ter um caráter mais artístico. Nesse cenário:

Em 75, a Fundação Teatro Guaíra, de Curitiba, promove o Seminário de Teatro Infantil, que a partir de 76 se torna Encontro Nacional de Teatro Infantil, reunindo artistas e arte-educadores(as) de vários pontos do país, com a finalidade de levantar problemas e propor soluções para o teatro-educação e o teatro para crianças (LOMARDO, 1994, p. 65).

Durante este Seminário de Teatro Infantil, promovido pelo Teatro Guaíra, que o texto *A viagem de um barquinho*, de Sylvia Orthof despontou; ganhando o primeiro lugar no concurso de dramaturgia, o que abriu caminho para a autora escrever outros gêneros literários e ganhar outros prêmios.

Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro/RJ, em 1932 e faleceu em Petrópolis/RJ, em 1997. Foi atriz, diretora, pesquisadora, professora de teatro e escritora, com um trabalho sempre voltado para as crianças. Segundo relatos da autora, que constam em sua biografia, "Foi pelo teatro, pela paixão pelas paixões, que me envolvi com livros" (ORTHOF, 1996, p. 15). Nesse período, Ruth Rocha era editora da revista *Recreio* e pediu que Sylvia Orthof lhe enviasse algumas histórias.

Para poder enviar vinte histórias, havia um segredo: eu começara a colecionar idéias que pensava que poderia transformar em teatro infantil. Tinha uma caixa lilás, cor de magia, onde colocava papeizinhos, rabiscos, notícias de jornal, tudo que pudesse virar enredo. A caixa, desbotadinha, existe até hoje (ORTHOF, 1996, p. 42).

E assim Sylvia Orthof começou sua carreira de escritora. Certa vez afirmou: "Deixei de ser atriz, virei escritora. Isso aconteceu quando eu tinha quarenta e oito anos" (ORTHOF, 1996, p 46). A autora escreveu mais de 120 livros entre contos, peças teatrais e poesias; todas as obras destinadas ao público infantojuvenil.

No cenário artístico nacional, "Sem dúvida, a grande experiência teatral foi decisiva para a conquista de seu título literário, cuja nota marcante é o dinamismo dos acontecimentos, o humor solto e sadio, o riso contagiante" (COELHO, 1995, p. 1063). Todos esses

ingredientes fizeram a obra de Sylvia Orthof tão prestigiada pelo público infantojuvenil.

Por meio da leitura de sua biografia e de suas obras, percebemos que o teatro esteve presente em todos os momentos de sua vida. Foi ele a mola propulsora para despertar a escritora adormecida. Orthof consegue comparar o teatro com a escrita, conforme podemos verificar em um excerto de suas confissões: “Nunca ainda eu havia confessado que me apalhadava em palavras quando escrevia. A palavra escrita é silenciosa, espécie de mímica que vai tomando forma em símbolos, tal como gestos” (ORTHOF, 1996, p. 15).

A sua obra reflete a paixão pelo teatro e pelas crianças. A crítica de literatura infantil e pedagoga Fanny Abramovich relata que: “Sylvia Orthof é das poucas pessoas neste país que leva criança a sério e por isso dá para gente confiar nela, tenha a idade que tiver...” (ABRAMOVICH, 1986, Orelha do livro).

A artista apresenta um projeto estético repleto de humor em que reinam o universo da fantasia, da imaginação, chegando à beira do absurdo. É capaz de misturar fatos e personagens reais com coisas inventadas, em situações imprevisíveis e excitantes, permitindo “a comunicação com todas as faixas etárias” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 160).

Neste ponto, percebemos a relevância de contextualizar a contemporaneidade, já que a obra dramática citada pertence a esta temporalidade.

EM BUSCA DE UMA (IN)DEFINIÇÃO DE CONTEMPORANEIDADE

O conceito de contemporaneidade é algo de difícil delimitação; contudo, Giorgio Agamben (2009, p. 62-63) nos auxilia nesta tarefa. Para o teórico,

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Na esteira do pensamento teórico-crítico de Agamben, ser contemporâneo é estar “atenado” ao seu tempo, é perceber aquilo que precisa ser evidenciado e ter coragem de lançar os holofotes sobre determinada questão. O contemporâneo é aquele que “coloca o dedo na ferida” e traz à tona temas e questões complexas, que precisam ser abordados.

De acordo com os estudos de Karl Eric Schollammer (2009, p. 9), o contemporâneo busca o que há de mais obscuro para trazer à luz, pois “graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo”. Enxergar o tempo como ele é: com todos os seus problemas, diferenças e dificuldades, seja por identificação a outros períodos ou por distanciamento deles. Com efeito, “O contemporâneo é o intempestivo” (BARTHES *apud* SCHOLLHAMMER, 2009, p. 9). O improvável, o inesperado, o incomum é disso que trata a contemporaneidade.

Essas características da contemporaneidade reverberam na literatura infantil brasileira e, por consequência, no teatro infantil, mais especificamente na dramaturgia. Neste momento, então,

faz-se necessário destacar o conceito de contemporaneidade na literatura infantil, apontado por Nelly Novaes Coelho (2000, p.151):

[...] o que define a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Percebemos que a visão tradicional pedagógico/moralizante da literatura infantil, que apresentava a “moral da história”, perde espaço e a criança começa a ser enxergada e tratada de forma real, dentro de sua particularidade. A literatura infantil contemporânea busca atender os anseios da criança auxiliando-a a se indagar sobre a vida e a se posicionar no mundo da qual faz parte. Dentro dessa perspectiva de cunho analítico, a crítica e teórica Nelly Novaes Coelho (1995, p. 63) arremata argumentando que:

Sopram novos ventos criadores, novas palavras de ordem: o experimentalismo com a linguagem, com a sua estrutura narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada.

TRAÇOS E CONTORNOS ESTILÍSTICO- ESTRUTURAIS DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL CONTEMPORÂNEA: NA RIBALTA TEXTUAL, *A VIAGEM DE UM BARQUINHO*

A viagem de um barquinho, de Sylvia Orthof (1975) traz à cena dois protagonistas: o “Menino” e a “Lavadeira”, personagens que não possuem nome na trama, nem individualidade. A efabulação

começa quando o Menino, logo após ter perdido seu barquinho, entra em cena chorando e encontra a Lavadeira lavando roupa num rio de brinquedo. A Lavadeira resolve ajudá-lo a encontrar o barquinho perdido. Para isso, iniciam uma longa viagem na qual conhecerão muitos personagens fantasiosos que auxiliarão nessa busca pelo objeto desaparecido. A obra teatral traz à baila valores relevantes para o ser humano: a perda, a separação, a busca do ente querido, a efemeridade da vida e a busca pela liberdade.

O texto dramático de Sylvia Orthof enquadra-se no contexto contemporâneo e, para analisá-lo, podemos recorrer às características estilístico-estruturais da literatura infantil/juvenil contemporânea descritas por Nelly Novaes Coelho (2000, p.151-155). A autora aponta treze características da literatura infantil contemporânea e a obra *A viagem de um barquinho* (1975) se encaixa em oito delas. Os elementos apontados pela autora, que se dirigem especificamente ao gênero narrativo (seqüência narrativa, forma narrativa, voz narradora, consciência nativista e apelo à visualidade), não se aplicam à nossa investigação, pois nosso objeto é, fundamentalmente, o texto dramático.

Para Coelho (2000), o tempo pode ser histórico, indeterminado ou mítico. Entretanto, o tempo, da obra dramática escolhida, pode ser classificado como linear, pois supomos que tem a duração de um dia. A encenação começa com o encontro da “Lavadeira” e do “Menino”; depois eles viajam em busca do barquinho, encontram vários personagens (“Sol”, “Cavaleiro Verde”, “Cavaleiro Azul”, “Sapo”, “Pirilampo”) até anoitecer. Eles dormem, o menino sonha com o barquinho (Personagem Sonho) e, ao acordar, encontram o barco crescido (Barco de Papel).

A exemplaridade – lição de vida – não é mais utilizada. As obras de literatura infantil contemporâneas optam por abordar questões a serem solucionadas; auxiliando a criança a desenvolver

a inteligência e o raciocínio. A obra dramática apresentada é composta por personagens humanas com um único problema a ser solucionado: encontrar o barquinho.

Outros itens apontados por Coelho (2000) estão presentes em *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof, conforme veremos a seguir:

- A efabulação se inicia com a situação problema: a personagem “Lavadeira” entra, faz a cena de colocar o rio de tecido/brinquedo no palco e começa a lavar a roupa. Logo em seguida... “(APARECE UM MENINO, MUITO AFLITO, CHORANDO MUITO)” (FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 15). O problema a ser resolvido já está posto logo no início da peça.
- A configuração das personagens: personagem-tipo; personagem coletiva, bando, patota ou ainda grupo-personagem e personagem animal. No texto, a personagem-tipo é exemplificada pela “Fada-princesa” (personagem que agrega a beleza da princesa com os poderes mágicos da fada); já a personagem coletiva é composta pelos seguintes personagens: “Menino”, “Lavadeira”, “Patinete” e “Cavalo Verde”; como personagem animal, temos a presença de um “Sapo” e um “Pirilampo”.
- O uso da metalinguagem, com histórias que falam de si mesmas e do seu fazer-se. Temos, aqui, o espaço como auxiliar no dinamismo da ação; vejamos alguns exemplos:

(NO FUNDO BRANCO, A LAVADEIRA E O MENINO COMEÇAM A DESENHAR A PAISAGEM, ENQUANTO VIAJAM)

LAVADEIRA

Veja que linda árvore!

MENINO

Puxa! O caminho do rio é cheio de flores! (desenha flores) Como é linda a viagem!

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 23).

LAVADEIRA

Nessa estória, apareceu um sol...

MENINO

(DESENHA PELAS PAREDES COM GIZ) Um sol...

LAVADEIRA

E coisas de rio e de mar...

MENINO

(DESENHANDO UM BARCO) Coisas de barco...

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 38).

- A presença do humor e da intenção satírica. Podemos observar o humor durante todo o texto. Eis um exemplo:

FADA-PRINCESA

Príncipe? Já era! Ele vai acabar casando com uma Branca de Neve ou Cinderela, ou qualquer enjoadinha assim.

LAVADEIRA

E vai até cometer a infelicidade de "ser feliz para sempre".

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 39).

- A alternância entre o real e o imaginário. A obra dramática apresenta personagens humanas, as quais estão em busca de uma resolução de um problema real: encontrar o barquinho. Importa acrescentar que a diegese é entremeada por personagens fantasiosos e fantásticos como "Sol", "Cavaleiros Verde" e "Azul", "Sapo", "Pirilampo", "Personagem do Sonho", "Fada-princesa", os quais auxiliam a encontrar o objeto almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de um histórico pautado em transmitir a visão do adulto em relação ao conteúdo dos textos literários infantis, atualmente editores e autores vem descobrindo seu espaço e modificando a forma de enxergar essa literatura. Se antes havia uma preocupação pedagógico/moralizante com a literatura direcionada a esse público, influenciada pela visão distorcida que se tinha da infância; hoje percebemos que essa literatura procura acompanhar o contexto contemporâneo, com histórias que exigem o raciocínio e se relacionam com problemas vivenciados pela criança, contribuindo para que contestem o mundo que as circunda.

Não é forçoso ponderar que Sylvia Orthof é um nome que desponta no universo da literatura infantil brasileira, nesse caso específico, do teatro infantil e, para além de classificá-la dentro de alguma categoria, podemos confirmar que a obra estudada está em sintonia com as ideias contemporâneas da literatura infantil elencadas pela crítica e teórica Nelly Novaes Coelho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. [Orelha do livro]. In: ORTHOF, Sylvia. *Cabidelim, o doce monstrinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1986.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. Edições Loyola: São Paulo, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: Séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍARA. *Cinco textos para teatro infantil*; coletânea das peças premiadas no Concurso Nacional de Textos para Teatro Infantil. Curitiba, GRAFIPAR, 1975.

GARCIA, Clóvis. O teatro para crianças em São Paulo. In: *O processo de construção de sentido no teatro infantil: do espaço mimético ao diegético*. Revista Usp 14, jun/ago 1992, p. 88-91.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

LEMES, Gláucia dos Santos; ENEDINO, Wagner Corsino. O teatro, a escola e a formação do pequeno leitor: a dramaturgia infantil no cenário de Sylvia Orthof. In: *Anais do CENA*. Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 84 - 93.

LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A literatura infanto-juvenil. In: *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORTHOF, Sylvia. *Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita*. São Paulo: Atual, 1996. – (Passando a limpo).

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios)

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.



06

**”O meme
na operacionalização
interpretativa:
um objeto (digital)
de leitura”**

**Thiago Barbosa Soares
Sóstenes Renan Santos**



Sumário

Resumo

Este artigo analisa o gênero textual discursivo meme como objeto de leitura e interpretação face a situações didáticas de aprendizagem, diante das quais o posicionamento do(a) leitor(a) tem de se direcionar crítica e analiticamente ao texto e ao mundo social e linguístico, visando à construção e (re)elaboração dos sentidos. Os autores que nos embasam neste itinerário são os seguintes: Freire (2011), Benveniste (2014), Chartier (1999), Soares (2004), Bakhtin (2011), Adam & Heidmann (2011), Marchuschi (2002), Brait (2000), Schneuwly & Dolz (2004), Bawarshi & Reiff, (2013), Kleiman (2005), Barbosa & Rovai (2012). Num primeiro momento, relacionamos indagações reflexivas acerca das dimensões composicional, linguística, discursiva e social dos chamados gêneros textuais discursivos, a fim de demarcar a necessidade de apropriação desses organismos materiais da linguagem como objetos e também como objetivos de uma prática didático-pedagógica em língua portuguesa. Num segundo momento, trazemos à baila, para efeito de elucidação apreciativa, o gênero meme propriamente dito, em exemplos retirados da internet, esse suporte/meio no qual eles circulam diariamente, atravessando as inúmeras redes sociais e sob os olhares dos incontáveis leitores que deles se valem em manuseios interativos os mais diversos. Em conclusão, temos que a leitura do gênero meme operacionaliza interpretações críticas do texto e do mundo e perfaz uma pré-construção textual-discursiva de retomadas.

Palavras-chave:

Leitura. Gêneros textuais discursivos. Meme(s). Ensino.

LOCALIZANDO A LEITURA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19) é um enunciado emblemático do ponto de vista da alfabetização e do letramento. Todavia, precisamos estar atentos às mudanças tecnológicas que afetam não apenas a maneira de nos relacionarmos em sociedade, como também ao modo de efetuarmos a prática de leitura. Ler, assim como escrever, requer um conjunto de habilidades extraordinárias; isso se considerarmos um tipo de tradicionalidade sobre a leitura cujo alvo é a modalidade escrita da língua. Ora, lê-se muito mais do que a palavra, lê-se o mundo, como bem pontuou o mestre Paulo Freire, por meio da disposição de seus objetos, de seus sujeitos e da relação desses com aqueles funcionando simultaneamente no seio social.

Aqui entra em cena a língua como organizadora de sentidos e, sobretudo, responsável por descrevê-los e analisá-los (BENVENISTE, 2014), de maneira a tocarmos a instância do discurso onde os (efeitos de) sentido(s) estão ancorados nas múltiplas produções comunicacionais, culturais, tecnológicas, entre outras. Lê-se, desse ponto de vista, o discurso, base a partir da qual os sentidos partem, circulam e retornam, estruturados por uma *ordem do discurso*, refletindo, em alguma medida, uma *ordem de organização social*. A leitura compreendida de um outro modo, muito ao gosto conservador, como procedimento mecânico de decodificação da língua escrita, e apenas isso, recorre e frutifica a uma série de problemas ainda pouco enfrentados pela educação brasileira, em todos os níveis, porquanto lhe desvincula de uma leitura do mundo através do discurso. Uma concepção de leitura tradicional é um dos muitos entraves que precisamos enfrentar, pois está ligada exclusivamente a mais problemas sociais e ao

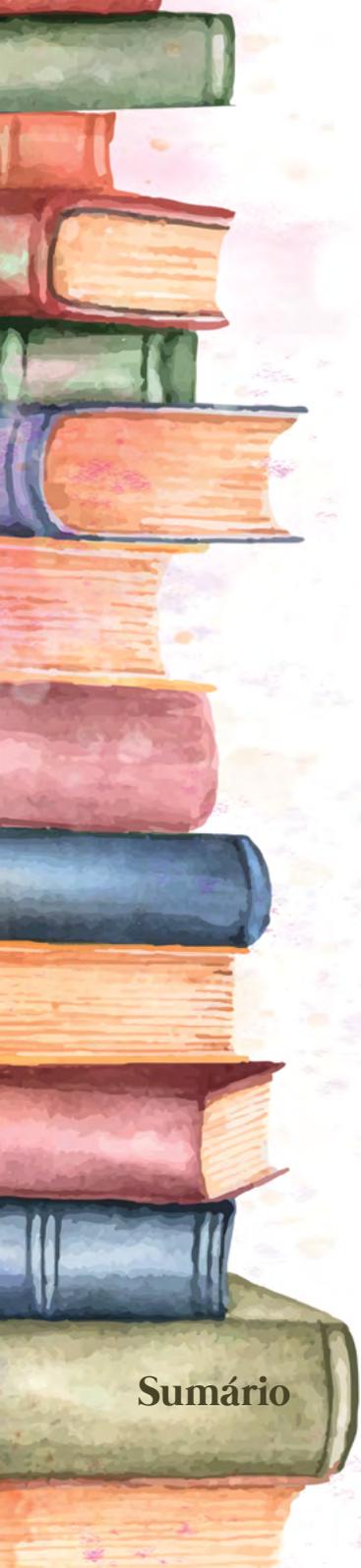
apagamento desses do que a um complexo ato de interpretação dos sentidos circulantes.

Em síntese: as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas. Fica, assim, evidente a força determinante que tem a situação extraleitura – a estrutura social como sua divisão do trabalho e consequente divisão de classes – sobre a leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (SOARES, 2004, p. 25; aspas da autora).

Uma localização da leitura sob bases relativamente mais democráticas tenciona compreender, entre outras coisas, o funcionamento da difusão de sentidos amplamente distribuídos atualmente em nossa sociedade através do uso e emprego das tecnologias digitais e, desse modo, examinar e promover a leitura sob essas bases. “A grande questão é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção” (CHARTIER, 1999, p. 19), que em nosso caso refere-se à internet e a suas ferramentas de produção e de compartilhamento de sentidos – nomeadamente, em *memes*.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS

A linguagem humana compreende um conjunto de práticas discursivas efetivadas nas relações sociais, que se dá, principalmente,



em torno das habilidades de fala e escrita. Complexa, mutável, abrangente e difusa, a linguagem se ramifica pluralmente em inúmeras manifestações e, assim, não somente abarca as múltiplas identidades sociais que lhe dão forma, como é por elas modificada. Como é sabido, todas as realizações linguístico-discursivas materializam-se em gêneros, os quais, por sua vez, são atingidos por(e/ou fazem refletir) visões ideológicas, pois, como sabemos, por indicação bakhtiniana, *nenhum discurso é puro*.

Assim, na medida em que nos propomos a discutir sobre a caracterização *genérica* de memes e a necessidade de trabalho com ela, fazemos um recorte teórico que tenciona destacar as razões precípuas de por que nos apropriarmos dos conceitos fundamentais de gênero, com ênfase nos chamados memes – essa tão frequente e cotidiana manifestação da linguagem em ambientes virtuais/cibernéticos da contemporaneidade.

Os gêneros integram um circuito histórico de várias tradições teóricas de investigação. Neste tópico, no entanto, trataremos apenas um panorama sintético das teorias, contemplando, de maneira geral: a entrada e permanência da “*moda*” dos gêneros na academia e na escola; alguns dos principais aspectos conceituais sobre gênero; o papel dos gêneros na dinâmica escolar do ensino de língua portuguesa.

Existe na linguística uma dupla nomenclatura para se referir a esses arquétipos linguísticos dos quais tratamos que, numa direção, inscreve neles o termo “textuais”, enquanto, em outra, opta pela expressão “discursivos”. Apesar das diferenças entre os *rótulos*, que, diga-se de passagem, aqui não serão tratadas a fundo, acreditamos que a opção por uma ou por outra não faz diferença no objetivo central pretendido com a apropriação prática dos referidos construtos linguísticos: fazer deles um relevante instrumento de exploração das competências linguísticas de ler, escrever, falar e ouvir.

Mas o que define um gênero? Na clássica comprovação de Bakhtin (2011, p. 262; grifos do autor):

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*.

A clareza da acepção explicitada pelo teórico russo é uma das mais importantes aberturas conceituais no fecundo leque de definições que se nos oferece: para Bakhtin, o gênero se define pelo *conteúdo temático*, pelo estilo e pela *construção composicional*, e no texto dedicado a essa categorização, ele justifica o conceito por meio da interligação entre esses pontos, sempre deixando evidente que o gênero está, indiscutivelmente, atrelado aos fatores da *variação e da estabilidade*. Isto é, a própria natureza *genérico* emprego da linguagem é variável, mas nunca se aparta de uma ideia primária que sempre lhe dará forma, daí porque não surpreende que Adam & Heidmann (2011, p. 26) dialoguem abertamente com Bakhtin e reafirmem que “os gêneros são categorias prototípicas definíveis por tendências ou classes de tipicidade, por feixes de regularidades e fenômenos de dominância”.

Marcuschi (2002), ao compor uma análise esclarecedora sobre a natureza conceitual dos gêneros, assevera que, mesmo limitado, um certo número de gêneros foi desenvolvido por povos de cultura essencialmente oral, mas, com o passar do tempo e em decorrência da escrita alfabética por volta do século VII a. C., eles se multiplicaram, fazendo surgir os de expressão escrita.

Tal surgimento foi apenas um pequeno sinal para a intensidade produtiva que viria, a qual, desde primários dias até o presente, faz verdadeira esta outra afirmação de Bakhtin (2011, p. 262):

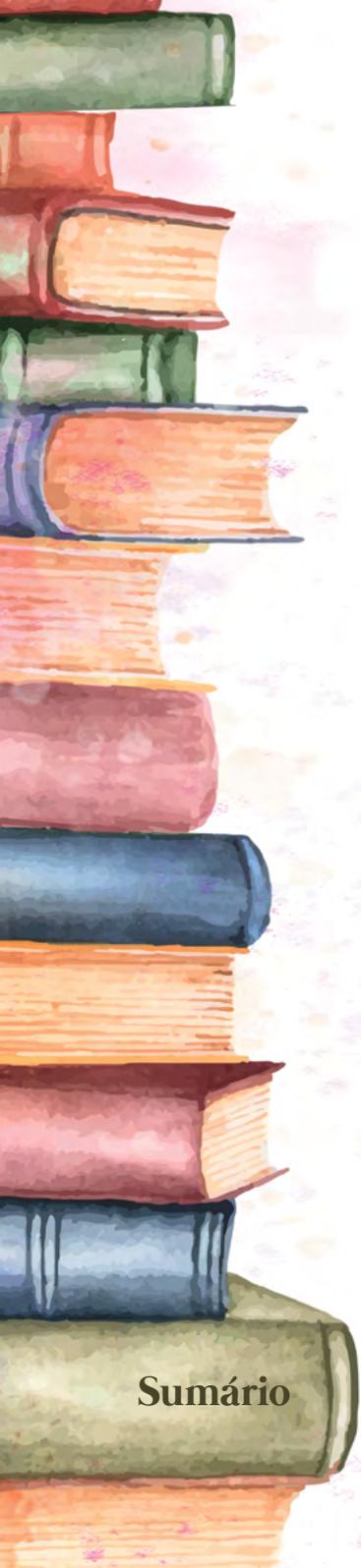
A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Portanto, os gêneros dependem das práticas sociais, pois a efetiva interdependência entre ambos possibilita o aparecimento e a continuação de eventos comunicativos mediados e sustentados pelos textos. Por isso, afirma-se que gêneros são elementos maleáveis, mutáveis, passíveis de transformação continuamente, uma vez que, com a evolução tecnológica, especialmente na esfera da internet, sempre surgem práticas discursivas que dão origem a novas constituições – os chamados *hipertextos ou gêneros digitais*, entre outros.

Dessa forma, quanto mais se intensifica o uso das novas tecnologias nas atividades comunicativas, mais gêneros podem aparecer (e desaparecer), porém a sua *natureza funcional* os define mais do que qualquer outra coisa. Mesmo assim, os critérios para se determinar um gênero são variáveis, e não existem regras fixas. Nalgumas vezes, a forma influencia sobremaneira; em outras, prevalece a função; por fim, há momentos em que o suporte sobressai.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

A partir do momento em que analisamos as teorias de gênero para garantir uma postura cuidadosa em nossas análises, atentamos à necessidade de tratar o tema sem os reducionismos que (de modo similar ao que acontece com o par oralidade/escrita) nele estariam implicados. Mais especificamente, dizemos que,



para além do aspecto formal, cabe no trabalho com os gêneros o conhecimento dos *elementos não formais* (apontados na declaração acima) que possibilitam a sua consecução e permanência. Isto é, as esferas sociais são, de modo substancial, grandes responsáveis pela determinação dos gêneros, pois não seria possível falar deles “sem pensar na esfera de atividades em que se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2000, p. 20).

Dessa forma, esse direcionamento interpretativo fez germinar, certamente, as *tradições retórica e sociológica de gênero*, que – como tão providencialmente Bawarshi & Reiff (2013) registram em seu trabalho –, concentram-se, sobretudo, na relação que se estabelece entre a existência mesma dos gêneros e a capacitação permitida por esses aos usuários da língua para a realização *retórica e linguística* de ações simbólicas, as quais, por sua vez, conferem aos atores da interação a inegável possibilidade de cumprirem papéis e relações sociais que moldam realidades sociais. Além disso, como continuam a indicar os autores, “os estudos retóricos de gênero se concentram no modo como os gêneros, através de seu uso, mantêm e ajudam dinamicamente a reproduzir práticas e realidades sociais, além de revelar suas tensões internas” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 81).

Assim, no interior dessa dinâmica teórica, e também de acordo com os autores supracitados, afigura-se pertinente a contribuição da linguista americana Carolyn R. Miller, que, por seu turno, enriquece o debate com a defesa de “gênero como prática social”.

Para Miller, portanto, os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também pelas situações sociais que ajudam a produzir. Em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e proporcionam estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir (Ibid., p. 96).

Nessa lógica, antes de serem tão somente ferramentas comunicativas, os gêneros inscrevem-se socialmente como modos de

negociação social complexos e difusos que abarcam os participantes numa rede interativa. Esse movimento compreende ação dupla: a) favorece a realização de motivos sociais, negociados com os motivos individuais, apontando para a dinamicidade que interliga os gêneros às suas situações de uso; b) leva a “coordenar o desempenho de realidades, interações e identidades sociais” (Ibid., p. 102).

Acreditamos ser de especial importância considerar essa proposição teórica porque ela também contribui para as práticas interventoras em sala de aula: ou seja, é por apropriar-se corretamente de visões coerentes, que o professor (ou qualquer outro profissional que tenha a linguagem como seu ofício) tem a chance de desempenhar o(s) seu(s) papel(éis) mais antenado com a realidade e a sociedade, numa postura de quem entende que a prática linguística jamais se desvincula do meio em que atuamos como cidadãos, responsáveis pela convivência diária fundada no *interdiscurso dialógico*.

Outra temática digna de atenção e tratada por Marcuschi (2002) refere-se à noção de *texto e discurso*, cujos limites, apesar de tênues, não impedem definições bem marcadas, pois o segundo depende do primeiro para se constituir. Contudo, ambos encontram-se entremeados e implicados, mas, não podemos esquecer, o discurso é a intenção, o *ter o que dizer*, aliado fiel do propósito comunicativo e da individualidade ideológica do produtor; enquanto o texto é a oportunidade concreta e física de materialização desse discurso e dessa intenção que integra a capacidade comunicativa do indivíduo.

Assim, é pelo texto que damos a conhecer ao outro o nosso posicionamento discursivo acerca de tudo quanto pensamos e sentimos, o que se afina com o posicionamento de Brait (2000), para quem não existe enunciado que não se configure em gênero. Mas, diz ela, isso não se dá “de uma forma pura e simplesmente

determinista”. E completa, atenta ao fator dialógico entre os textos e os discursos produzidos historicamente:

Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos) (Ibid., p. 19).

A autora ainda nos apresenta um ótimo exemplo para entendermos mais essa diferença, quando cita a criação da *Odisseia*, de Homero: ou seja, quando o grego deu vasão à sua potência criativa, ele não o fez do nada, do raso e do branco, mas, antes de qualquer coisa, retomou as vozes que lhe antecederam, vozes que já narravam a seu modo e tempo essa história. Assim, Homero retoma os discursos histórico e literário, outrora celebrados e construídos por seus antecessores, e os reorganiza textualmente no gênero epopeico, fundando-o, assim, no rol da literatura universal. Numa confirmação exemplar de que, como apontam Adam & Heidmann (2011, p. 22), “os sistemas de gêneros e os gêneros evoluem e desaparecem com as formações sociodiscursivas às quais eles estavam associados”.

Além disso, é fundamental não ignorarmos também que os enredamentos, retomadas e desdobramentos que compõem os gêneros (fazendo-os desaparecer, ganharem novas roupagens ou se transmutarem em novas construções) não são um fato observado somente na relação propriamente dita entre um texto e outro; entre um texto e um discurso, ou entre textos e discursos. Para a compreensão mais precisa dessa ideia, não se faz menos necessário, em princípio, desfazer distorções quanto às diferenças entre tipo *textual* e gênero *textual*. Marcuschi (2002) adverte para que não mais se confundam esses termos, pois: tipo textual se caracteriza por peculiaridades linguísticas (basicamente, as espécies de tipos de texto são definidas pelas seguintes ações: *narrar, expor, argumentar, instruir, descrever*), enquanto gênero *textual* é, entre outras definições, a materialização

linguístico-textual-discursiva da capacidade humana de produzir textos falados, escritos, verbais e não verbais.

Desse modo, dentro de um texto podem coexistir diferentes seqüências tipológicas, articuladas pelo mecanismo da coesão, um dos atributos da competência comunicativa. Por essa razão, é notável o quanto os gêneros se entrecruzam, fazendo surgir, dos diversos conúbios, por exemplo, situações em que um gênero se apresenta com determinada forma mas sua finalidade surpreende o leitor, pois seria esperada por um outro gênero com forma diferente daquela – além dos casos em que alguns gêneros contêm a presença de vários tipos textuais, mesclados harmonicamente. Uma das razões para esse fato, como vimos, são as estruturas sociais e a cultura, que operam nos gêneros, direta ou indiretamente, inúmeras variações no decorrer do tempo.

Além das considerações expostas, vale ressaltar as seguintes: seja na academia seja na escola, a manipulação dos *gêneros orais e dos gêneros escritos*, e a distinção entre ambos, exigem cuidado de quem trabalha com eles – por serem um poderoso e essencial instrumento de ensino e aprendizagem, e também por se estabelecerem numa relação de aproximações e interdependências. Contudo, mesmo sabendo que a variedade dos gêneros discursivos nos manuais didáticos ainda é insuficiente, cabe ao professor aprofundar-se no estudo dessa construção da linguagem humana, para desenvolver (com/para seus alunos) atividades fundamentadas, visando ao aprimoramento da competência discursiva. Em outras palavras, “partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 63; grifos dos autores).

O empreendimento pesquisador de Schneuwly & Dolz e colaboradores (2004), em que também nos embasamos, tornou-se, a partir de sua tradução/publicação, uma referência

no estudo dos gêneros como arquétipos linguísticos e da sua transmutação em objetos/instrumentos de ensino-aprendizagem em todos os níveis da educação linguística. O gênero, que, assim como a literatura, não depende da escola para se constituir autonomamente, passa, então, a *escolarizar-se*.

Nesse sentido, cabe ressaltar: tal como orienta a pesquisa dos autores mencionados, a decisão de levar um gênero para a sala de aula deve ser o resultado de uma discussão guiada, principalmente, pelo conhecimento de seus aspectos centrais, mas não apenas, como temos insistido, quanto às características formais, e sim numa exploração intensiva das condições de produção, *contextuais e cotextuais*; do papel dos interlocutores; das habilidades implicadas na leitura e na produção de cada gênero; da variação nas etapas de produção (a saber, a programação em *sequências didáticas* propostas pelos teóricos).

Assim, um dos desafios capitais demandados por essa empreitada será coordenar tais variáveis numa elaboração de atividades permeadas pelo que os referidos pesquisadores compreendem como três etapas diretamente implicadas e em constante atividade, descritas como a efetuação de três princípios no trabalho didático. São eles:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (Ibid., p. 70).

O primeiro princípio (de *legitimidade*) vai exigir do profissional uma ação pesquisadora, de maneira que exercite o papel de



leitor atento e interessado em saber mais detalhadamente sobre os elementos que compõem o cotidiano de seu trabalho. Isso representará interesse pessoal e profissional para realizar leituras de textos científicos e didáticos, a fim de ampliar seus conceitos e aprimorar a sua prática, pois uma ação segue na direção da outra: o educador e a educadora dedicados em aprofundar-se na sua área de atuação farão repercutir em sua *práxis* o conhecimento a que tem acesso por meio de sua predisposição pesquisadora. No entanto, para isso contam fatores inerentes à profissão, e muitas vezes difíceis de conciliar, tais como: as próprias condições de trabalho relacionadas ao tempo do professor; as possibilidades inclusive financeiras de investimento intelectual; a existência ou não de boas instituições superiores de licenciatura aliadas à atuação de profissionais com as mesmas desejáveis condições de trabalho, entre outros.

O segundo princípio (de *pertinência*) visa a clarear posturas docentes que estejam norteadas por questões-chave capazes de indagar os envolvidos e possibilitar a busca por sentidos à prática: que gêneros ensinar e por quê? Na comunidade em que se situa a escola, o que se torna mais relevante no trabalho com os textos? Quais os anseios dos alunos e como articulá-los à finalidade almejada? A propósito, qual finalidade ou objetivo de fato interessa concretizar? Como se percebe facilmente, esta segunda proposição está diretamente relacionada ao desenvolvimento metodológico no produtivo laboratório que deve ser a sala de aula.

O terceiro princípio (de *solidarização*) completa essa tríade que nos serve de orientação para a tomada de decisões quanto aos direcionamentos que precisam se efetivar durante o percurso das atividades com os gêneros. Portanto, assim como os autores afirmam, a orquestração dos três princípios não é uma ação isolada, mas deve ser vista como uma “interação em perpétuo movimento”, para que os mecanismos metodológicos, os objetivos pretendidos e as condições didático-pedagógicas estejam aliados. Diante disso, é fundamental

não nos esquecermos de tratar a situação com objetividade, estabelecendo prioridades e metas, e oferecendo clareza àquilo que desejamos alcançar – os gêneros são uma construção de linguagem e, como tal, devem servir ao aprofundamento das capacidades linguísticas daqueles que os manuseiam.

Finalmente, cabe-nos registrar a consideração de Barbosa & Rovai (2012, p. 29) quanto ao trabalho com os gêneros: trata-se da preocupação sumária em formar não *especialistas em características de gênero*, mas em contribuir com a formação de “leitores literários, de periódicos, de textos de divulgação científica”, e igualmente de “produtores de textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais”.

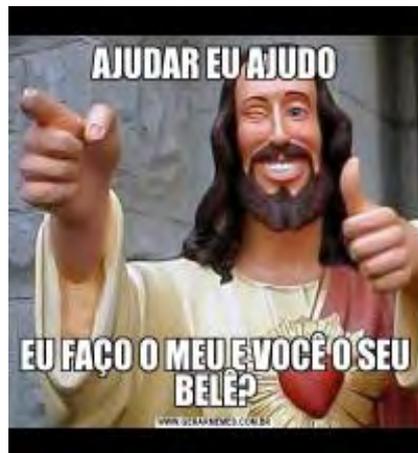
MEMES: UMA PRÉ-CONSTRUÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA DE RETOMADAS



Fonte: www.sensacionalista.com.br/2016/07/19/exclusivo-10-memes-nao-podemos-publicar-isso-so-com-politicos/

O meme acima traduz de maneira didática, tal como podemos observar no princípio de solidarização de (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), uma das muitas ocorrências na qual o imaginário

social é acionado para “produzir” ou recobrar uma interpretação predeterminada. Portanto, as condições de produção social da leitura desse meme já estão tomadas como evidentes, o que de certa maneira parece favorecer a universalização de uma leitura do discurso circulante em nossa sociedade. Então, por um lado, o meme subverte a leitura linearizada pela escrita e pela fala, circunscrevendo uma semiose híbrida prenhe de significado extraído de um saber popularizado/midiatizado; por outro lado, condensa um conjunto de produções textuais orais e escritas orientando – tanto pelo humor quanto pela sua agilidade de apreensão dos fatos do mundo – uma interpretação.



Fonte: www.gerarmemes.com.br/criar-meme-galeria/450-jesus

A multiplicidade temática dos memes permite avançar a concepção dos gêneros textuais desenvolvida inicialmente por Bakhtin (2011) e consolidada por teóricos como Brait (2000) e Marcuschi (2002) para sua aplicação no ensino por Schneuwly & Dolz (2004) e Antunes (2009), entre outros, pois dialoga intimamente com as novas ferramentas tecnológicas de produção e coprodução de textos. Assim, uma atualização sociodiscursiva é realizada pelos memes, uma modalidade textual relativamente

nova – disso decorre uma operacionalização do gênero meme como um catalizador de saberes disseminados em outras fontes mais ou menos estáveis de criação de textos.

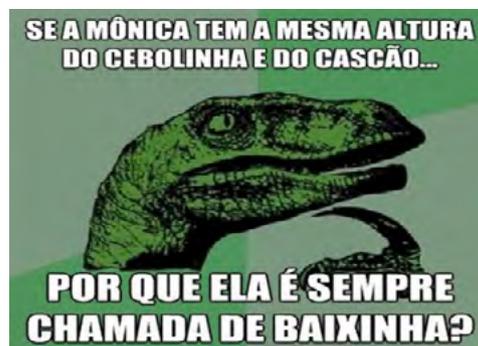
No meme acima, o discurso religioso é mobilizado através da figura de Jesus Cristo, para instar o interlocutor a não apenas viver das esperanças de que será ajudado, mas, sobretudo, quando fizer sua parte de um acordo tácito, a outra parte estará fazendo a que lhe cabe. Os três princípios no trabalho didático (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) podem ser empregados no trabalho desse meme em sala de aula, respeitando, é claro, os saberes e competências implicados na série e na sequência didática na qual será utilizado, para enfatizar uma forma de coparticipação. Também é possível uma leitura que faça remissão ao discurso meritocrático praticado, inclusive, pela religião e por programas de governo liberais.



Fonte: www.gerarmemes.com.br/meme/322323-ele-e-conhecido-como-docinho-de-coco

O texto escrito em conjunção ao texto imagético retoma suas próprias condições de produção no interior da sociedade em que circula, interpretando, glosando, repetindo e deslocando os significados mais ou menos estabilizados nos textos tradicionalmente concebidos em tipologias. Ora, o meme parece se referir a um conjunto de fatores complexos de fabricação de textos

cuja principal característica é o humor, sobretudo, o crítico. Uma vez mais a operacionalização do gênero meme traz um vínculo estreito com a realidade discursiva imediata, facilitador didático e pedagógico da leitura e interpretação, para orientar uma cocriação relativamente participativa na difusão da pré-construção textual, haja vista o interlocutor do meme poder repassá-lo ou simplesmente excluí-lo. Desse ponto de vista é, portanto, possível e desejável um trabalho da leitura do meme como uma retomada compacta de outros textos e da relação de formulação do seu conteúdo com outras práticas socioculturais postas em funcionamento, tal como o cochicho, mostrado no meme acima. Quando isso é feito? Por que isso é feito? São indagações relevantes que atravessam o meme em questão e auxiliam na constituição de uma leitura e uma interpretação mais acurada desse gênero.

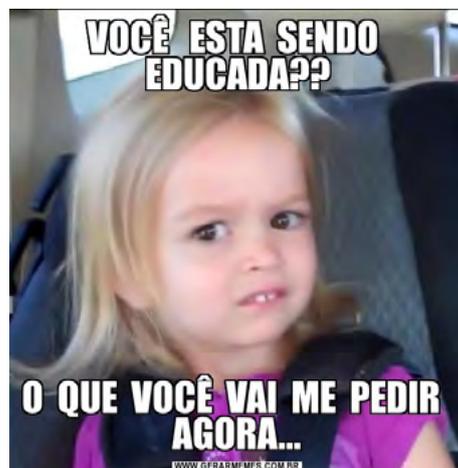


Fonte: [/blog.mailee.me/usando-memes-de-internet-no-marketing/](http://blog.mailee.me/usando-memes-de-internet-no-marketing/)

Os diversos questionamentos possíveis de figurarem nos memes podem ser das mais variadas ordens – portanto, é necessário perceber uma historicização na produção do gênero meme. Ainda que possa haver atualizações textuais na composição dessa complexa semiose, o meme ressignifica a textualidade e seu meio de circulação social para “fundar” um percurso estruturador do sentido, o que, de per si, o torna uma forma de dialogismo altamente

fluida e um acesso rico ao conjunto polifônico do interdiscurso instaurado pelo meme.

A semiotização de um dinossauro pensando numa interrogação, no mínimo inusitada, sobre por que a Mônica, que tem a mesma altura de seus colegas, é chamada de baixinha, não apenas cria o efeito de humor no interlocutor, como também lhe convida a refletir sobre a perspectiva de os iguais serem diferentes, deslocando, assim, a questão para outros lugares nos quais uma pré-construção textual-discursiva de retomadasse transforma em operacionalizador de interpretação. O funcionamento interno e externo dos gêneros gera uma tensão advinda da própria estrutura social discursivizada (BAWARSHI & REIFF, 2013).



Fonte: www.gerarmemes.com.

br/meme/320124-voce-esta-sendo-educada-o-que-voce-vai-me-p

Imagens que significam segundo sua relação contextual com a escrita não seriam uma das filiações materiais do letramento (KLEIMAN, 2005)? É fundamental percebermos que a multiplicidade dos gêneros textuais discursivos ganhou maior densidade com

o advento da internet e de sua disponibilidade em aparelhos cujas funções na atualidade são totalizantes no tocante à leitura, à produção e à interpretação de textos, sobretudo, multimodais. Cabe-nos lembrar que textos híbridos não são incomuns, ao contrário, são bastante difundidos e justamente por isso o meme se lhes aproxima, ao mesmo tempo em que deles se distancia por sua circulação, por sua (co)produtividade, por sua alta variação, por sua imediaticidade sociocultural e por sua pré-construção textual-discursiva de retomadas se transformando em operacionalizador de interpretação. Em outros termos, é possível afirmar que o meme dificilmente abre margens para inúmeras interpretações, porquanto sua própria interpretação está encapsulada em seu processo de construção textual-discursivo que dialoga com suas condições mais ou menos imediatas de produção.

Em vista disso, não há novidade nos dizeres do meme acima segundo o qual alguém está sendo educado por conveniência, contudo, há inovação no modo como essa produção enunciativa é atualizada por um meme. Ora, ao ensino da leitura, da escrita e de seus usos multimodalizados na sociedade contemporânea institui-se a tarefa de estudar as novas formas de socialização instantânea de conhecimentos pré-construídos nos discursos circulantes, sendo uma dessas formas os memes.

CONSIDERAÇÕES: O MEME NA AMPLIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS NO ENSINO

Se os memes não entrarem no processo de ensino e de aprendizagem pela via de acesso dos gêneros textuais discursivos (BAKHTIN, 2011), entrarão por uma outra via, um tanto mais perigosa, a via dos excluídos. A vida dos textos, independentemente de serem multimodais, reflete e refrata a complexidade da linguagem circulante

na sociedade e, em última instância, reflete e refrata a complexidade humana. Desse ponto de vista, estudar os gêneros emergentes, sobretudo no ensino básico, requer um conjunto de procedimentos e de cuidados, tais como os descritos em Schneuwly & Dolz (2004), para se propiciar um letramento suficientemente crítico e também capaz de mobilizar as novas tecnologias produtoras de textos densos cujo diálogo com tantos outros é demasiadamente sensível.

Não se trata, em absoluto, de uma simples aderência ao novo e moderno, antes, trata-se de uma observação de como o novo ressignifica o já existente, transformando-lhe em mais possibilidades de exame do rico funcionamento da linguagem. Diante disso, ressoa a indagação de quais gêneros são os mais empregados no cotidiano e quais suas motivações sociodiscursivas para tanto, que fundamenta uma das necessidades de se estudar, de se analisar e de se cotejar as produções enunciativas dos memes. A partir dessa possibilidade de investigar um novo tipo de semiose é possível, então, termos no interior do gênero meme um tipo de “instabilidade”, ainda que não tão evidente, com relação ao conteúdo composicional, pois esse é, sem qualquer tipo de dúvida, profundamente variado.

A leitura do meme como operacionalizador de interpretação perfaz uma pré-construção textual-discursiva de retomadas condensadas de outros textos que desenha um horizonte no qual um projeto de universalização da leitura parece se aproximar a passos lentos. No universo tecnológico de cocriação dos memes, a leitura, então, adquire uma importante significação, isto é, ressignificar para engendrar sentido. Portanto, há plena razão em se dizer, tal como Freire (2011), que as leituras do mundo e da palavra estão imbricadas em interface e continuidade, por intermédio das quais se formam leitoras e leitores proficientes e críticos dos objetos que os circundam.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. Trad. João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011. Título original: *Le textelittéraire: pour une approcheinterdisciplinaire*.

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. Título original: *EстетикаСловя́нскаяТво́рчества*.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAL, Célia F. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Título original: *Genre: AnIntroductiontoHistory, Theory, Research, and Pedagogy*.

BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Trad. Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.



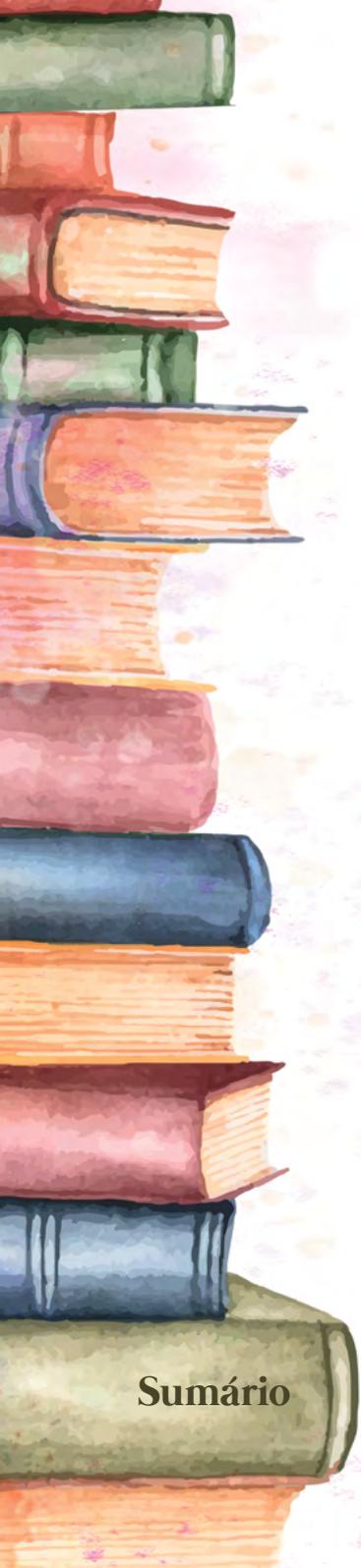
Sumário



07

**Gonçalves
de Magalhães
e a “Confederação
dos Tamoios”:
Possibilidade de Leitura
Sobre o Indígena
na História**

Helena Azevedo Paulo de Almeida



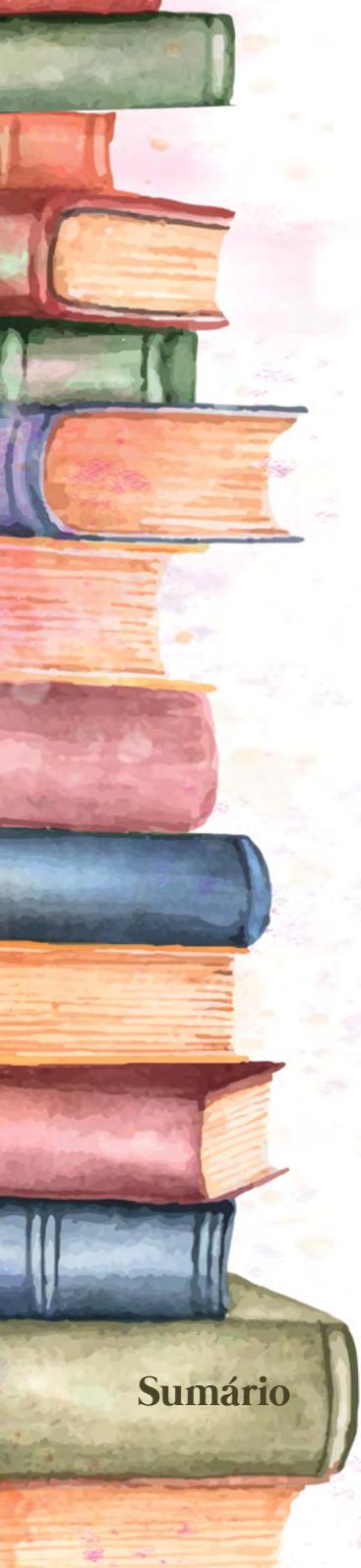
Sumário

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença indígena no poema literário "Confederação dos Tamoios", escrito por Gonçalves de Magalhães. A intenção é entender as possibilidades de narrativa na construção do ideal de indígena brasileiro, e como a percepção a partir de características proposta durante o romantismo brasileiro são fortemente utilizadas para a compreensão do "ser indígena". No texto selecionado, Magalhães tenta possibilitar um entendimento mínimo a partir da alteridade nativa mas que não foi amplamente divulgado devido a recepção limitada de seu texto. O debate sobre temática indígena permeia os desafios do ensino de história e direito a diferença, oficializados por sua obrigatoriedade mediante a lei 11.645/08.

Palavras-chave:

Gonçalves de Magalhães; indígena; ensino de história; literatura



Juntamente com Manuel de Araújo Porto-Alegre e Francisco de Salles Torres Homem, José Gonçalves de Magalhães publica em 1836, aos 25 anos, o primeiro de dois volumes da “Nitheroy – Revista Brasiliense”¹. De acordo com Débora El-Jaick Andrade “o propósito das revistas literárias do século XIX de fomentar o amor à literatura, às artes e às ciências, se nutriu do contato dos seus redatores com a intelectualidade francesa e com as novas ideias filosóficas que triunfaram no período” (ANDRADE, 2009, p. 417). A literatura era entendida como uma das principais bases para concretizar a independência brasileira e, para Magalhães, de acordo com Marcelo Rangel, era “através da literatura, a investigação e a transformação do que vinha sendo afirmado como verdadeiro, a saber, a constitutiva dependência e filiação dos brasileiros em relação às formas morais e políticas portuguesas e à cultura clássica” (RANGEL, 2005, p. 15) que as mudanças tomariam forma². Ao *Leitor*, introdução da revista, ressalta a importância de publicações que deveriam “merecer a séria atenção do Brasileiro amigo da glória nacional” (REVISTA NITHEROY, s/n), além de dar igual importância às áreas que encheriam de “glória e orgulho os povos”, a saber: as ciências, as artes e, nosso foco, a literatura. E isto em um período - pós-1808 – no qual havia sido iniciada a “guerra ofensiva” aos Botocudos

1. Os dois volumes da revista *Nitheroy* foram publicados na França. De acordo com Débora El-Jaick Andrade, a revista permaneceu apenas com duas publicações devido, principalmente, por desavenças entre Luís Moutinho e o próprio Magalhães, que após pedir demissão, voltou para o Brasil no final do mesmo ano.

2. De acordo com Débora Andrade é possível perceber que “no Brasil, diferentemente da Europa, o período de turbulências políticas no Primeiro Reinado e das Regências retardou em algumas décadas a multiplicação das revistas divulgadoras das ciências, das artes e da literatura. Elas não se afirmariam antes do apaziguamento das lutas políticas e da consolidação da monarquia sob o Segundo Reinado. Ocorria, então, a predominância do jornalismo político, iniciada com os embates que levaram à Independência e continuada na década de 1830, com a partidização da imprensa, que no período regencial girava em torno dos projetos de organização do poder na nova nação, envolvendo o fomento e a rivalidade entre exaltados, moderados e caramurus. Jornais e periódicos pretendiam intervir diretamente sobre a vida política, defendendo ideários políticos e assumindo o papel de formadores de opinião”, p. 3.

antropófagos³, prevalecendo, então, a mentalidade dicotômica do Tupi *versus* Tapuia, por exemplo, do índio manso e do índio bravo⁴.

Magalhães era consciente de que mudanças deveriam ser feitas, o *status quo* do indígena na literatura deveria ser modificado. Uma dívida para com aqueles que já aqui se encontravam, em 1500, deveria ser sanada⁵:

Quanto aos Índios, esses perseguidos eram com ferro, e fogo, como se fossem animais ferozes; nem eles em outra categoria eram considerados. Sabe-se que necessário foi, que uma Bula do Papa Paulo 3º, declarasse que eram os Índios verdadeiros homens, e capazes por isso da fé de Cristo; sem que os Europeus talvez os houvessem de todo exterminado. Da barbaridade de tais homens traça-nos Vasconcelos um quadro, quando nos diz: '(...) viviam aqueles Portugueses de um trato vilíssimo salteando os pobres Índios, ou nos caminhos, ou em suas terras, servindo-se deles, e anexando-os contra todas as leis da razão'. E mais abaixo diz ainda: 'viviam (os Portugueses) do rapto dos Índios, e era tido o ofício de assalta-los por valentia; e por ele eram os homens estimados'. Tal era o estado daqueles tempos. (MAGALHÃES, 1836, p. 140).

Embora Magalhães não tenha se detido nas leituras de Montaigne como foco principal, uma proposta descrita pelo filósofo francês foi de grande importância para o olhar de Magalhães sobre o indígena: o combate à estagnação do pensamento. A proposta de combater essa estagnação, ou para Gonçalves de Magalhães "(...) desvanecer alguns preconceitos" (MAGALHÃES, 1986, p.1), é uma

3. Guerra promulgada por Dom João VI, através de Carta Régia.

4. O Tupi era caracterizado por sua *mansidão*, sua característica inerente de civilidade. Este era o índio que poderia viver, por meio da miscigenação e adaptação, entre os civilizados descendentes de europeus, de acordo com as propostas vigentes. O Tapuia por sua vez, sempre *bravio* pela alma, jamais poderia ser civilizado. A impossibilidade de civilização do Tapuia condenava-o a ser exterminado pelo braço do Império. Para leitura mais aprofundada sobre a dicotomia Tupi/Tapuia, consultar John Monteiro, "Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo".

5. Ainda, para enfatizar a responsabilidade daquela geração para com seus antepassados, Magalhães reforça: "Toca ao nosso século restaurar as ruínas, e reparar os erros dos passados séculos. Cada Nação livre reconhece hoje, mais que nunca, a necessidade de marchar. Marchar para uma nação é engrandecer-se, é desenvolver todos os elementos da civilização", MAGALHÃES, D. J. G. "Ensaio sobre a história da literatura do Brasil", p. 144.

ideia presente em autores que viveram e escreveram ao longo do século XIX, como já mencionado.

A partir dessa consciência de certa diversidade, cujo objetivo é também desvanecer preconceitos, Montaigne demonstra o porquê dos relatos antigos, vide da mitologia clássica greco-romana, não conseguirem explicar o novo mundo, ideia muito presente também no romantismo brasileiro, movimento que rejeita a autoridade dos antigos na escrita da história nas Américas, incluindo Magalhães tido como fundador não só deste movimento literário, mas especificamente do indianismo romântico. Para contrapor a permanência dessa mitologia europeia, Magalhães enaltece a importância da natureza brasileira e, junto a ela, o indígena:

(...) com tão felizes disposições da Natureza o Brasil necessariamente inspirar devera seus primeiros habitadores; os Brasileiros músicos, e poetas nascer deviam. Quem duvida? Eles o foram, eles ainda o são. Por alguns escritos antigos sabemos que várias tribos índias pelo talento da música, e da poesia se avantajavam. Entre todas, os Tamoios, que mais perto das costas habitavam, eram também os mais talentosos; em suas festas, e por ocasiões de combates, inspirados pelas cenas, que os torneavam, guerreiros hinos improvisavam, com que acendiam a coragem nas almas dos combatentes, ou cantavam em coros alternados de música, e dança hinos herdados dos seus maiores (MAGALHÃES, 1836, p. 155).

O projeto civilizatório dos primeiros anos do século XIX, em relação aos indígenas, tinha como intenção eliminá-los considerando-os *bravios*. A partir da década de 1830, principalmente, podemos perceber uma relativa mudança ao menos em âmbito legislativo, que suspendia oficialmente o massacre dos Botocudos. Essa perspectiva civilizatória foi constante em grande parte do século XIX, mesmo com a suspensão da “guerra ofensiva”. Para Rangel, “conservadores obtiveram a centralização capaz de instaurar seu projeto civilizador através, principalmente, da escrita da história; algo que reconhecemos como uma domesticação do espaço de experiência” (RANGEL, 2005, p.84). Magalhães, dentro desse debate, pensava especificamente que “o que era ignorado,

ou esquecido, romperá destarte o envoltório de trevas, e achará ... lugar entre as coisas já conhecidas” (MAGALHÃES, 1836, p. 145).

Não é nossa intenção, porém, estipular um papel essencialmente idealizador à Magalhães. Em alguma instância, a civilidade do índio era necessária, afinal, como a sociedade brasileira lidaria com as práticas antropofágicas, por exemplo? Podemos perceber então que para Magalhães aquele índio original, descrito pelos primeiros que haviam chegado ao Brasil, não poderia conviver naquela nação que se formava. Mas isso de pouco valia, afinal, aquele índio definitivamente não era o mesmo de seu próprio tempo. O que trazer, então, para as gerações seguintes daquele índio passado? Quais características eram fundamentais para inspirar essa nova Nação? Estas eram as preocupações do autor em relação aos grupos étnicos. Para além de um pensamento intrínseco àquela sociedade, Magalhães propunha um projeto civilizador próprio, a saber,

um plano que ao mesmo tempo em que advogava pela atenção aos outros, procurava eximir-se de considerações elogiosas acerca da cultura negra, se bem que nunca deixasse de denunciar a escravidão como instituição inumana. Denunciava os elementos decaídos, não poucos, que permeavam a civilização européia, contudo, na hora de comparar a fina flor da sociedade ocidental aos indígenas, não hesitava em exclamar a superioridade daqueles (RANGEL, 2005, p. 124).

Na prática, Magalhães foi bastante criticado ao heroicizar o índio. Sua epopeia indianista “A Confederação dos Tamoios” se tornou alvo de duras críticas no meio literário, incluindo as de José de Alencar e Varnhagen. Não podemos negar, porém, que a positivação do índio por Magalhães foi fundamental, inclusive para reforçar o próprio indianismo romântico e constituir uma memória coletiva mais positivada do indígena, como veremos no terceiro capítulo. Como havia dito Montaigne, “podemos, portanto, qualificar esses povos como bárbaros em dando apenas ouvidos à inteligência, mas nunca se os compararmos a nós mesmos, que os excedemos em toda sorte de barbaridades” (MONTAIGNE, 1987, p. 103).

A importância primeira de Magalhães na escrita da história e literatura indígena é o espaço para a positivação do autóctone. Estes indivíduos que ainda permaneciam em obscuridade e marginalidade. É Magalhães que estipula

Nada de exclusão, nada de desprezo. Tudo o que poder concorrer para o esclarecimento da história geral dos progressos da humanidade merecer deve nossa consideração. Jamais uma Nação poderá prever o seu futuro, quando ela não conhece o que dela é, comparativamente com o que foi. Estudar o passado, é ver melhor o presente, é saber como se deve marchar. Nada de exclusão; a exclusão é dos espíritos apoucados, que em pequena órbita giram. Sempre satélites, e brilhantes com luz emprestada. O amante da verdade porém, por caminhos não trilhados, em tudo encontra interesse, e objeto de profunda meditação (MAGALHÃES, 1836, p. 145).

O caminho a ser percorrido pela escrita de Magalhães havia sido escolhido. Certa defesa do indígena que se baseava no movimento romântico e contava com uma positivação embasada em pesquisa histórica, mais próxima ao que poderia ser encarado como realidade. O poema épico “A Confederação dos Tamoios” é publicado, após anos de escrita, com base nessa tentativa de positivar o indígena, calcada, porém, em documentos históricos, sendo eles, principalmente, memórias e relatos de viajantes. Veremos mais detidamente como essa positivação é desenvolvida no decorrer do poema.

Gonçalves de Magalhães negava a ideia de imitação, isto considerando principalmente a imitação da cultura clássica europeia. Para ele, o aparecimento de um grande homem – e de uma grande nação - apenas seria possível em condições específicas, caso contrário este homem, possível poeta, não existiria ou sua própria época não o reconheceria, não o mereceria: “Empreguemos os meios necessários, e nós possuiremos grandes homens. Si é verdade que a paga anima o trabalho, a recompensa do Gênio é a gloria” (MAGALHÃES, 1836, p. 138).

O poema épico apresenta a “ligação íntima com o mito, [pois] a epopeia é o gênero que, por excelência, se presta a essa ‘revalorização do passado’”. No primeiro Canto de “A Confederação dos Tamoios”, Magalhães não aponta apenas para o poeta como um grande homem, mas recupera do passado o Gênio existente nos grupos étnicos brasileiros:

Vós, solitários *Gênios* dos desertos
Do meu pátrio Brasil, *nunca invocados*
Té-qui por nenhum vate, a cujas vozes
Doçura deram do Carioca as águas;
Gênios que outrora com choroso acento
Suspiros repetistes lamentosos
De tantas malfadadas tribos de Índios,
Que viram do Europeu n[on]ávida espada
O sangue gotejar dos caros filhos;
Grata inspirações prestai-me, oh Gênios,
Que aviventem o amor do pátrio ninho
Dos Tamoios o intrépido ardimento,
Tão fatal à colônia portuguesa,
Do olvido sorvedor hoje exumemos:
Na mente bafejai-me imagens que ornem
Dos filhos dos sertões a sorte adversa (Grifo nosso. MAGALHÃES, 1994, p. 34).

O poeta presta sua homenagem aos antigos gênios nativos, além de pedir-lhes inspiração. Estes que nunca antes tinham sido invocados, agora reaparecem de seu passado silencioso com o intuito de estimular o poeta (no século XIX) e, principalmente, sua nação. Assim, é pela

deliberação nacionalista com que o faz, pela busca da singularidade nacional que se delineia entre os habitantes primitivos do País e por uma ‘filosofia poética da história’ pela qual se justifique a

incorporação desse passado ao presente, pela mediação necessária da civilização europeia (BARROS, 1973, 112).

A inspiração necessária para a produção do poema tomou de Magalhães anos de escrita⁶. Durante esses anos, o autor enviava trechos do poema, ainda incompleto, para revistas e jornais, como o “Guanabara”⁷. O Imperador D. Pedro II, ao apoiar seu autor, também o defendeu posteriormente quanto às críticas de seus pares. Magalhães se baseou na campanha dos portugueses contra os Tamoio para a construção de seu poema. Vejamos de que maneira se deu essa inspiração.

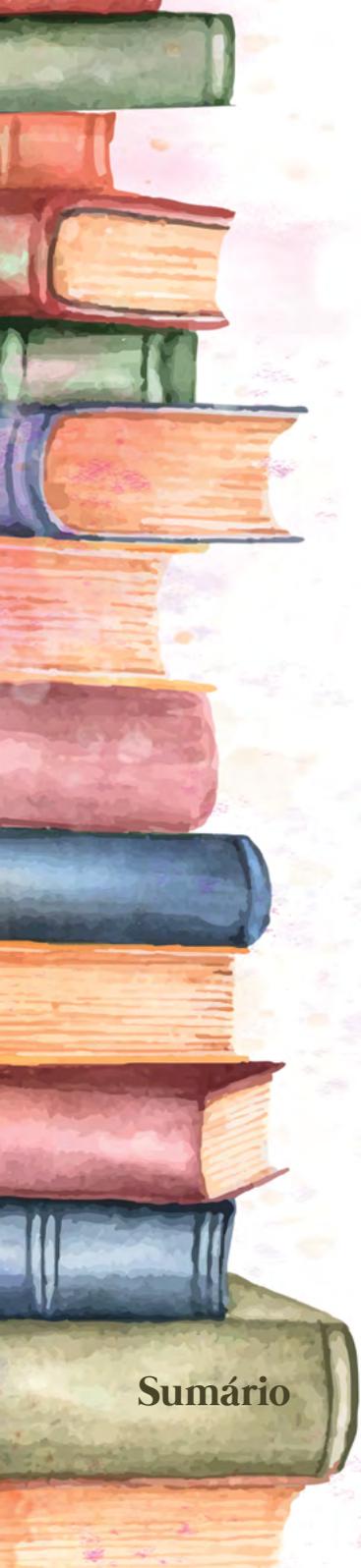
A guerra travada entre índios e europeus, em meados do século XVI, culminou em muitas perdas para ambos os lados e também foi uma das campanhas históricas - do gênero indianista - mais documentadas sob olhares diversificados⁸. Resumidamente, sob a liderança de Nicholas de Villegaignon, foi estabelecida a colônia francesa da França Antártica em uma das ilhas da baía de Guanabara. Ali, os Tamoio eram aliados dos franceses, um grupo eclético que contava com André Thevet, frade franciscano, e Jean de Lery, pastor protestante. Existem divergências de quanto tempo tal empreitada teria durado⁹, mas o importante é ressaltar a resiliência

6. Barros aponta que Magalhães havia começado a escrita de *Confederação* em 1837, após terminar tragédia “Antônio José”, totalizando aproximadamente 17 anos. BARROS, Roque Spencer Maciel de. “A significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães”, p. 113.

7. É importante lembrar que os periódicos do período como Niterói, Guanabara e Minerva Brasiliense não mediam esforço para “criar uma consciência histórica nacional, pela divulgação de nosso passado literário e político”, o que intensifica a importância de tais publicações. BARROS, Roque Spencer Maciel de. “A significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães”, p. 121.

8. Além dos autores que citaremos aqui, Hans Staden relata a história de quando foi preso por Cunhambebe, personagem histórico presente na real Confederação dos Tamoio e no poema de Magalhães.

9. David Treece, em “Exilados, Aliados, Rebeldes”, aponta que a guerra propriamente dita, teria durado em torno de 3 anos, embora ressalta que as divergências e conjecturas que a teriam iniciado teriam durado pelo menos 10 anos.



e resistência desse grupo étnico, características importantes para Magalhães em seu poema. A guerra termina com a chegada de Mem de Sá, em 1567, e a morte de vários indígenas, incluindo grupos Tupiniquim que tinham se juntado aos Tamoio.

Gonçalves de Magalhães toma emprestada a perspectiva desses índios, silenciados por 300 anos, para inspirar e ser inspirado pela coragem descrita, de maneira direta ou indireta, por André Thevet e Jean de Lery. Vale ressaltar que os Tamoio correspondem à denominação referente a um grupo étnico Tupinambá, praticante de rituais antropofágicos. Assim, logo de início, Magalhães se propõe a direcionar uma nova perspectiva sobre esses indígenas que por tanto tempo foram demonizados, acusados de um comportamento que não correspondia aos preceitos cristãos, e isto considerando a escrita da história a partir dos vencedores, afinal, para Magalhães, “(...) o estabelecido não é obra do tempo; triunfar do partido oposto é a única mira dos pleiteantes. Prolonga-se a luta, e leis se fabricam segundo os caprichos dos *vencedores*” (MAGALHÃES Apud. BARROS, 1973, p. 116). O poeta supera essa negatificação dos Tamoio antropófagos, como já mencionado, e ressalta as características passíveis de civilização, contra esta perspectiva *vencedora*. É a partir deste movimento que Magalhães investe na positivação do indígena perante a sociedade dita “civilizada”.

Magalhães considerava a nítida presença de Deus entre os indígenas, isto a partir de Jean de Lery em seu relato sobre a experiência na França Antártida. Lery se posiciona a partir de uma constante tensão em relação à presença de Deus entre os indígenas, ora apontando que não havia crença em uma Entidade superior benévola (LÉRY, 1972, p. 185), ora apontando sua existência (LÉRY, 1972, p. 46). Em seu poema épico, Magalhães parte desta tensão e apresenta o autóctone como sendo mais próximo de Deus, mesmo que ainda não o conhecesse a partir da forma cristã católica, demonstrando a positivação do indígena para a sociedade

brasileira. Assim, no Canto V, quando um dos heróis, Jagoanharo, vai em busca do tio, o Cacique Tibiriçá, para que este último se juntasse aos seus contra os portugueses, Ihe é apresentado aquele Deus “verdadeiro”, cristão, a quem Jagoanharo, ao conhecer, sente-se impelido a abraçar. Porém, ao ver os seus companheiros presos como escravos, longe da liberdade (esta tão cara aos indígenas), volta para as brenhas¹⁰:

Disse, 'Então uns aqui servem aos outros,

Sendo todos amigos e guerreiros?

E como tu também os Portugueses

Pelos nossos irmãos serão ouvidos?

Razões mui sociais deu-lhe o Cacique

Daquela diferença e hierarquia,

Necessária ao governo e à civil ordem.

Mas não quis o selvagem convencer-se (MAGALHÃES, 1994, p. 107)

Para justificar a rejeição de Jagoanharo à “civilização”, o poeta apresenta a presença do Diabo entre os portugueses, e como este estaria levando-os em direção à tentação e contra os princípios cristãos. É devido a esta presença demoníaca entre os portugueses que os indígenas são impelidos a voltar para as brenhas. Percebe-se aqui uma ambivalência cara à Magalhães, assim como para as primeiras gerações de românticos: a relação de civilidade com a natureza, enquanto sua distância estaria próxima à barbárie, ou, como aponta Márcia Regina Naxara,

o homem natural, em quem se projeta uma felicidade de que o homem civilizado não é mais capaz, é o mesmo que tem uma vida penosa e que comete atos condenados pela civilização; o homem

10. Marcelo Rangel aponta que “segundo Magalhães, a única natureza que o homem possuía era a de abrigar em si todas as condições possíveis para o reto uso da liberdade. Nosso autor investe no redimensionamento do valor da cultura ocidental, assim como busca apresentar novos dados e interpretações sobre a cultura indígena, insistindo na crítica ao determinismo cultural” (RANGEL, 2005, p. 112).

civilizado, por sua vez, tendo perdido a bondade original, tornou-se artificial e *caminhou para um outro tipo de barbárie*, colocando no horizonte pensar 'a imagem de uma selvageria latente, encaixada no coração do mundo civilizado, como uma *ameaça* ou uma *tentação*' (NAXARA, 2004, p. 45).

A liberdade indígena é vista pelo colonizador como tentação, já que esta liberdade, sem as amarras sociais daquela "civilização", não era frequente no mundo europeu. Desta forma, Magalhães demonstra justamente que este "caminho para outro tipo de barbárie" é um caminho a favor da escravidão indígena. Sobre a escravidão, é importante pensar sob a perspectiva da alteridade. Ao defender a liberdade do Brasil em relação a Portugal, o poeta também se refere aos 300 anos de escravização indígena, sob o olhar de que esses índios estavam sendo escravizados em suas próprias terras¹¹:

E os bosques rebramavam co'as pancadas
Ressoantes dos machados: - parecia
Que de dor se carpiam, por se verem
Roçados pelas mãos de homens que outrora
Livres à sombra sua se açoitavam.
Outros enfim das abas das montanhas,
Sobre os despidos ombros já calosos,
Os lavrados esteios carregavam,
Que deviam erguer nascentes vilas,
Para cômodo só de ímpios senhores (MAGALHÃES, 1994, p. 40).

11. "A partir de tais comparações, não deixa de vir à tona o projeto civilizador de Magalhães. Um plano que ao mesmo tempo em que advogava pela atenção aos outros, procurava eximir-se de considerações elogiosas acerca da cultura negra, se bem que nunca deixasse de denunciar a escravidão como instituição inumana. Denunciava os elementos decaídos, não poucos, que permeavam a civilização européia, contudo, na hora de comparar a fina flor da sociedade ocidental aos indígenas, não hesitava em exclamar a superioridade daqueles". RANGEL, Marcelo. "Reflexão e diálogo. Liberdade e responsabilidade em Gonçalves de Magalhães e a construção da Nação brasileira", p. 124.

Embora a utilização do conceito de “vingança” não seja diretamente tematizado pelo autor, o tema é apresentado, já que era tão abordado por outros autores de seu tempo. No poema, a vingança parte de um ato de defesa contra o colonizador, de proteção à terra indígena, ao povo e à própria liberdade. Tal utilização da ideia de “vingança” é relacionada à honra e, assim, elencada como uma característica não só adequada, mas carregada de positividade dos indígenas, característica esta que deveria ser considerada e mesmo inspirar o “brasileiro”:

Tamoios, que me ouvis, tudo está pronto;

Todos estes sertões estão armados,

E esperam só por vós. Eia, aprestai-vos

Para a digna de nós grande vingança,

Que a vida e a liberdade nos segure.

Não há prazer que ao da vindita iguale.

Comorim não quer lágrimas, quer sangue!

Não quer tristeza, que furor e guerra!

Armai-vos para a guerra sanguinosa,

Que eu aviso vou dar às tabas todas

Que vós sereis conosco. Prometei-me?

Quereis ser livres de uma vez e sempre? (MAGALHÃES, 1994, p. 48).

Embora essas linhas possam ressaltar a suposta “barbárie” presente entre os indígenas, na medida em que “não há prazer que ao da vindita”, os versos destacados nos mostram mais: que a vingança sangrenta se origina do embate entre índio e os portugueses que pretendiam escravizá-los. A vingança, como descrita nos versos acima, se desenvolve a partir de um ideal da nação, e não da individualidade indígena. É vingança, é luta pela liberdade. Essa vingança não é mais bárbara e cruel, mas legítima aos olhos de uma Nação. Liberdade é um sentimento importante para os indígenas e para a constituição de uma nacionalidade

mais propriamente brasileira segundo Magalhães. Os Tamoio são tematizados como sendo dotados de características ideais, próprias a um povo honrado, como: vida, honra, orgulho, relação de intimidade com a natureza.

É importante ressaltar que, Magalhães propõe o que chamamos aqui de “positivação” do indígena no interior da sociedade imperial, ou seja, uma apresentação desses indígenas de maneira a causar menos estranhamento e mais aproximação. Para isso, é necessário destacar características positivas presentes entre os indígenas, mas que fossem confirmadas por aquela sociedade. Assim, a capacidade de civilidade dos indígenas também é ressaltada por aspectos que o poeta considerava necessários, desde a religião cristã até aspectos mais triviais, como a utilização de talheres¹². O poeta demonstra ainda a emancipação literária decorrente do romantismo, na qual historiografia da literatura brasileira considera Gonçalves de Magalhães como precursor.

Para Magalhães, e aqui voltamos à presença deste movimento de positivação, o índio, por exemplo, não precisava das leis escritas, como podemos perceber nos seguintes versos:

Leis escritas não têm; mas lhes não faltam

As leis da Natureza e as dos costumes,

Herdadas de seus pais. O mais valente

É na guerra por chefe respeitado,

E um conselho de anciãos na paz os rege (MAGALHÃES, 1994, p. 50).

Desta forma, o autor propõe que as leis que os regiam e as quais eram suficientes, eram as da Natureza, assim como o chefe ali necessário era o guerreiro mais valente durante a guerra, enquanto na paz o conselho de anciãos governava as aldeias. O Rei português,

12. Magalhães aponta a capacidade de civilidade dos indígenas, a partir da utilização dos talheres, no texto “Os indígenas do Brasil perante a história”.

como vai mencionar mais à frente no Canto Quinto do poema, seria questionado, por exemplo, por querer tomar terras que não eram suas. Magalhães demonstra, e de maneira a ressaltar a alteridade daquele povo, que foram os portugueses quem primeiro trouxeram a ambição para as terras brasílicas¹³. É só com a presença desses colonizadores que o indígena, em contato com a “civilização”, passa a manifestar determinados sentimentos “negativos” que até então não manifestavam.

Senhor e “selvagem” estavam unidos em sua condição cultural e espiritual degradada, decaída. Ambos compunham um quadro de irracionalismo e de arbitrariedade, de obscurantismo e de diletantismo, no qual o senhor e o “selvagem” eram incapazes de afastar-se, segundo Magalhães, do puro desejo que é a natureza do corpo. “Vingam-se”, se prestam a “venditas”, “não pagam aos seus credores”, e, por tudo isso, não se vexam em “ordenar um assassinato”. Administradores do Estado que, em detrimento da justa centralização, utilizavam-se do poder simbólico e material que tinham exclusivamente em favor de seus desejos excessivos (RANGEL, 2005, p. 135).

Tal miscigenação, como vimos defendida por Von Martius a partir de uma perspectiva oposta, teria sido prejudicial aos indígenas, que entram em contato com a “ambição”, a “ganância” e a falta de “honra” dos portugueses. Seria devido a este contato que estas características teriam sido disseminadas entre os indígenas e entre a sociedade brasileira, ou seja, Magalhães se colocava em oposição à proposta de Von Martius de que a prevalência do sangue português era benéfica.

Magalhães volta ao passado em busca da inspiração e glória dos “Gênios”, aspecto muito presente no indianismo romântico. A inspiração do poeta vem de “outros chefes iguais, de quem a história/ Os nomes ocultou” (MAGALHÃES, 1994, p. 115). Mas é através desse passado que o autor tenta produzir uma *presença*

13. O poeta também menciona, no Canto Terceiro, como a “corrente da cobiça invade os corações”, (MAGALHÃES, 1856, p. 92).

(GUMBRECHT, 2010), a partir da tentativa de experiência sensorial no que tange à linguagem e do que a Natureza (a partir da linguagem), incluindo o índio, poderia transmitir¹⁴:

Tendes ouvido como a serra às vezes

Roncos tremendos do seu antro arranca?

Como convulsos os penedos saltam

Do seu cume, e rolando se abalroam,

Troncos quebrando na arrojada queda?

Assim, oh chefes, foi o atroz combate! (MAGALHÃES, 1994, p. 112).

Mais adiante, no Canto Quinto do poema, o poeta demonstra o discurso do índio “civilizado”. O chefe convertido acaba por imitar o discurso em voga, de que o índio encontrado no Brasil não poderia ser considerado originário desta terra, discurso que era intensamente defendido por Varnhagen:

Quero dizer-te mais.

Meu pai contava

Que esta terra, que nossa hoje chamamos,

Nem sempre nossa foi. Antes de tudo

(...)

Chegam agora os fortes Portugueses,

Que melhor do que nós a Deus conhecem,

Que vivem como irmãos em grandes vilas,

Que fazem *tantas coisas espantosas*,

E só querem que nós o imitemos (MAGALHÃES, 1994, p. 111).

Ora, já sabemos o que o poeta pensa sobre a imitação dos portugueses e como, na verdade, o ideal seria se desvencilhar de

14. Outro exemplo importante de uma possível presentificação do passado se dá no final do Canto oitavo. No decorrer da peleja, Magalhães escreve “A lua, que já mal os aclarava/ Ocultou-se de todo espavorida,/ E o odor do sangue, recendendo de longe,/ Chamava os urubus, que em negros bandos,/ Fariscando o festim, mudos já vinham” (MAGALHÃES, 1856, p. 171).

tais imitações, já que as características marcantes destes europeus eram a “ambição”, a falta de “honra”, a falta de “solidariedade”: características opostas à dos indígenas, como o poeta demonstra. Dentre “tantas coisas espantosas” não seriam encontradas as características essenciais para a construção de uma nação.

Assim, já no Canto Nono e possivelmente baseado nos “Ensaio” de Montaigne, percebemos a intensificação da crítica de Magalhães ao que chama de “civilização”:

A civilização?... Fatal presente!

A civilização, qual dar-vos podem,

Qual ao vencido o vencedor concede,

Vos inspira horror, se a conhecêsseis.

Eu, que nela nasci, eu que a conheço,

Para sempre a fugi... Embora digam

Que homens incultos sois em terra inculta.

Antes, antes assim. Aqui, ao menos,

Longe dessas nações civilizadas,

Somos todos iguais. Ninguém de fome

E afadigado morre em asilo

Servo do rico, que no fausto vive

À custa do suor da pobre gente! (MAGALHÃES, 1994, p. 186).

Nesta última passagem, o poeta ressalta mais uma vez temas fortes que demonstram claramente sua tentativa de posituação do indígena, principalmente por comparação ao europeu: a igualdade presente entre os nativos frente à desigualdade trazida pelos invasores; a exploração a qual sofriram não só os Tamoio, mas todos os grupos étnicos; a fome, uma das consequências derivadas da exploração. Críticas diretas àquela situação de invasão cruel e à sua sociedade responsável pelo seu passado. Além de demonstrar, novamente, a crítica à escravidão, Magalhães

faz uma nítida referência a Montaigne ao propor a tematização de homens incultos em terras incultas, remontando ao ensaio “Dos Canibais”. Neste texto, Montaigne se empenha em ressaltar a importância do relato da gente comum e não dos intelectuais que impõem visões muito presas ao senso comum. Montaigne discorre assim sobre essas “pessoas finas”:

porém, por terem sobre nós essa vantagem de terem visto a Palestina, eles querem usufruir do privilégio de contar novidades de todo o resto do mundo. Eu gostaria que cada um escrevesse o que sabe, o tanto que sabe, não apenas nisso, mas em todos os outros assuntos, pois alguém pode ter algum conhecimento particular ou experiência da natureza de um rio ou de uma fonte, sem por isso saber do resto senão o que qualquer um sabe (MONTAIGNE, 2009, p.51).

Ainda sobre os mesmos versos, Magalhães se dedica ao que podemos chamar, junto a Montaigne, de crise do senso comum. Para o filósofo,

(...) libertar-se da tirania da voz comum, do *hábito que nos cega*, dos costumes que impede um juízo que seja ao mesmo tempo livre e ponderado sobre as coisas. O resultado da prática de filosofia deve ser o de que possamos *formular um juízo sobre as coisas que não seja mero reflexo daquilo que comumente se aceita*, mas que, livres de nossas lentes, possamos enxergar o objeto da maneira mais objetiva e racional possível (MONTAIGNE Apud. SMITH, 2009, p. 22).

Gonçalves de Magalhães relembra, já no último Canto, outros autores que utilizaram o índio como personagem central de suas obras. Menciona então Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Cláudio Manoel da Costa e Alvarenga Peixoto. Talvez para prestar homenagem, ou apenas para se retratar de seu texto “História da Literatura”, colocando-os como os guias que haviam lhe faltado. Mas a certeza é de que, para este Magalhães, o guia fundamental que orienta o leitor para “formular um juízo sobre as coisas que não seja mero reflexo daquilo que comumente se aceita”, anterior à chegada da dita “civilização”, é o índio:

O Índio seguirei. Vítima ilustre
De amor do pátrio ninho e liberdade,
Ele, que aqui nasceu, nos lega o exemplo
De como esses dois bens amar devemos.
E quando alguma vez vier ativo
Leis pela força impor-nos o estrangeiro,
Imitemos a Aimbire, defendendo
A honra, a cara pátria, e a liberdade (MAGALHÃES, 1994, p. 208).

Assim, diferentemente do que aponta José de Alencar, em conhecida querela após a publicação de “Confederação dos Tamoios”, Magalhães utiliza isto que estamos chamando de “positivação”, para caracterizar o indígena. Imitar o indígena não é encarado como um problema, como o era em relação ao português, mas talvez a solução para a superação da “ambição” mais propriamente europeia. Pode-se imitar Aimbire contanto que os exemplos sejam adequados ao que os brasileiros do século XIX precisariam voltar a ser. Para Alencar, por outro lado, o autor deveria explicitar claramente suas ideias e não apenas “jogar palavras” indígenas no poema:

a algum tempo se tem manifestado uma certa tendência de reação contra essa poesia inçada de termos indígenas, essa escola que pensa que a nacionalidade da literatura está em algumas palavras: a reação é justa, eu também a partilho, porque entendo que essa escola faz grande mal ao desenvolvimento do nosso bom gosto literário e artístico (ALENCAR, 1960, p. 890).

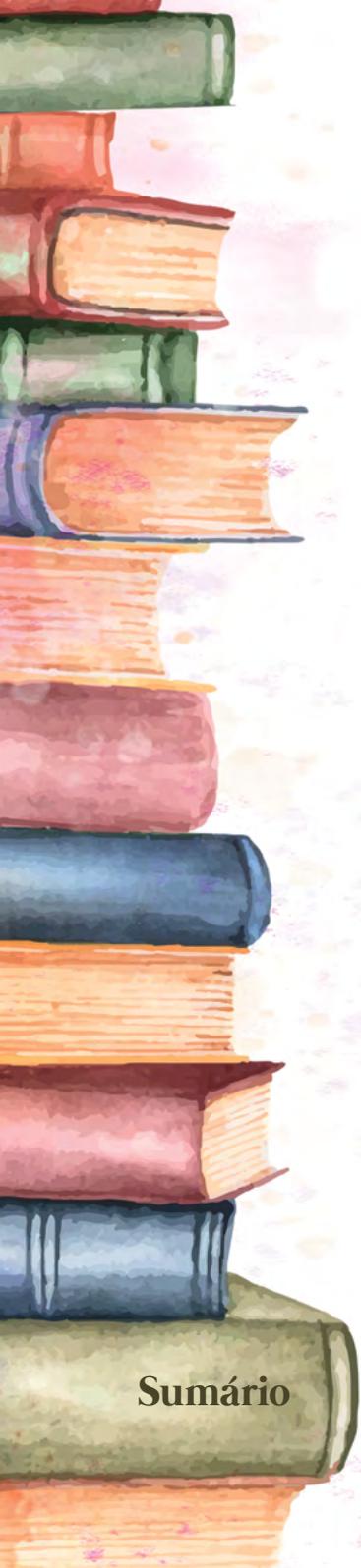
Ao invés do autor de “Ubirajara” entender que a caracterização de Magalhães se dava a partir da tentativa de entendimento e aproximação em relação ao mundo indígena, ele aponta criticamente para o que entende ser uma superficialidade no que tange às palavras e termos indígenas utilizados na obra; como se não houvesse um projeto político-moral e estético em questão. A crítica de Alencar a Magalhães se baseou, dentre outros pontos, na suposta

compreensão desse mundo indígena a partir de um olhar europeu, enquanto na realidade, Magalhães tentava evitar o estranhamento do Outro, do índio. É curioso pensar que, na prática, quem relacionou o índio ao olhar eurocêntrico fora o próprio Alencar em “O Guarani”.

Na obra de Alencar, Peri, índio Goitacá, representa a mais pura devoção e fidelidade a Cecília, mulher branca. Em “Confederação”, Magalhães apresenta características presentes entre os indígenas que deveriam ser associadas à “civilização” – principalmente a liberdade –, ou seja, distanciando-os da barbárie; enquanto em *O Guarani*, Alencar aponta características encontradas em Peri, mas não esclarece se elas existiriam inatas entre os indígenas ou se eles as adquiriram por contato com os europeus, cabendo esta conclusão à interpretação do leitor. Ou ainda, como aponta Oswald de Andrade, o índio era encontrado “figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses” (ANDRADE, 1928, p. 4).

A positivação do indígena a partir de certa consciência da alteridade, como capacidade e metodologia, é utilizada para retratar a diversidade existente no interior do que chamamos de humanidade. A observação dessa diversidade pode ser encarada como os primórdios de uma ciência antropológica ou mesmo da etnologia tão discutida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Montaigne, ao propor que todas as sociedades eram de certa forma, escravas de seus próprios costumes, abriu a possibilidade do livre exame, a partir da observação, de culturas distintas das nossas. É desta fonte que Magalhães bebe ao defender abertamente os nativos brasileiros:

Vós aos Índios chamais brutos sem alma,
E assim credes poder escravizá-los:
Mas o que desses brutos vos distingue?
E que exemplos lhes daí que os edificuem?
Quando alguns dentre vós te mesmo, oh crime!



A comer carne humana os aconselham!...
Dizeis que feras são, que no ócio vivem,
Enquanto a terra inculta braços pede;
E vós, que os reduzis a escravos vossos,
Para longe os mandais em troco de ouro!
E por cem que vos caem nas duras garras,
Mortos ficam centenas entre as chamas
Com que o cerco lhe armais, na atroz caçada!
Oh duros corações! Esta é a indústria,
Este o nefando trato que vos ceva!
E ousais chamá-los bárbaros selvagens? (MAGALHÃES, 1994, p. 152)

Magalhães se inspirou nas obras de Montaigne, porém, com base em uma capacidade analítica própria, deixou de lado muitas das abordagens do filósofo francês. Enquanto Montaigne defendia certa infantilidade do indígena, no sentido de estes indivíduos estarem em um patamar evolutivo anterior, Magalhães propunha o oposto. Para o poeta, os indígenas formavam uma sociedade própria com suas respectivas leis, as quais os mantinham em um acordo mais ou menos igualitário e relações sociais específicas.

Magalhães sofrera inúmeras críticas altamente destrutivas direcionadas ao seu poema “Confederação dos Tamoios”. Foi a partir dessa publicação, seguida dos julgamentos feitos por letrados que incluíam José de Alencar, que a carreira de Magalhães sofrera um declínio exponencial. Nem o próprio imperador, Dom Pedro II, publicando uma defesa sob a autoria de “outro amigo do poeta”, ou patrocinando o poema em uma “edição imperial”, alavancaria novamente a carreira literária de Magalhães, e isso de acordo com Roberto Acízelo de Souza:

A consagração do autor, assim, parecia atingir seu ponto culminante, com a unção do imperador e a bênção do frade venerável [Frei Francisco de Monte Alverne]. Na verdade,

porém, a partir daí, contrariando o que em princípio se poderia esperar, seu prestígio de escritor sofre um abalo de que nunca mais se recuperou. Indício desse fato, entre outros, é que *A Confederação dos Tamoios*, depois de sua chamada “Edição Imperial” e das demais que teve no século XIX – uma no Rio de Janeiro, em 1857, e duas em 1864, respectivamente em Coimbra e no Rio de Janeiro -, só seria republicada 130 anos depois, isto é, em 1994, em edição por sinal desastrosa, pelo descuido geral de sua produção (SOUZA, 2012, ps. 7-8).

A recepção do poema se tornou um desastre mais devido à sua estrutura literária do que ao seu conteúdo. Para os críticos de Magalhães incluindo, como já mencionado, José de Alencar, o poeta não se desvencilhava dos épicos europeus e sua mentalidade medievalista. Antônio Cândido, por exemplo, observa que Magalhães teve um “grande e fecundo papel histórico [o que] se reflete melhor nos ensaios literários (...), nos quais revela consciência bastante lúcida do Romantismo” (CANDIDO, 1966, p. 256).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. Cartas sobre a confederação dos tamoios. In *Obra Completa*. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1960.

ANDRADE, Débora El-Jaick. Semeando os alicerces da nação: História, nacionalidade e cultura nas páginas da revista *Niterói*”, *Revista Brasileira de História* 2009.

ANDRADE, Oswald de. “Manifesto Antropofágico”, *Revista de Antropofagia*, Ano 1, No. 1, maio de 1928.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. “A significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães”. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

CANDIDO, Antonio. *Presença da Literatura Brasileira – das origens ao Romantismo*. Editora Difusão Europeia do Livro, 1966.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Ed. PUC-RIO, 2010.

LÉRY, Jean de. Viagem à Terra do Brasil. Editora USP, 1972.

MAGALHÃES, Gonçalves de. A Confederação dos Tamoios. Edição da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, 1994.

_____. Discurso sobre a história da literatura do Brasil, In: Revista Nitheroy, vol 1. 1836.

_____. Os indígenas do Brasil perante a História. Revista do Instituto Histórico, Geográfico e ethnographico do Brasil, v. 23, Rio de Janeiro, 1860.

_____. Suspiros poéticos e saudades. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

MONTAIGNE, Michel de. Dos Canibais. Editora Alameda, 2009.

_____. Ensaaios. Editora Nova Cultural, 1987.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. Cientificismo e Sensibilidade Romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX. Editora UNB, 2004.

RANGEL, Marcelo de Mello. Reflexão e diálogo: liberdade e responsabilidade em Gonçalves de Magalhães e a construção da Nação brasileira. Dissertação defendida PUC-Rio em 2005.

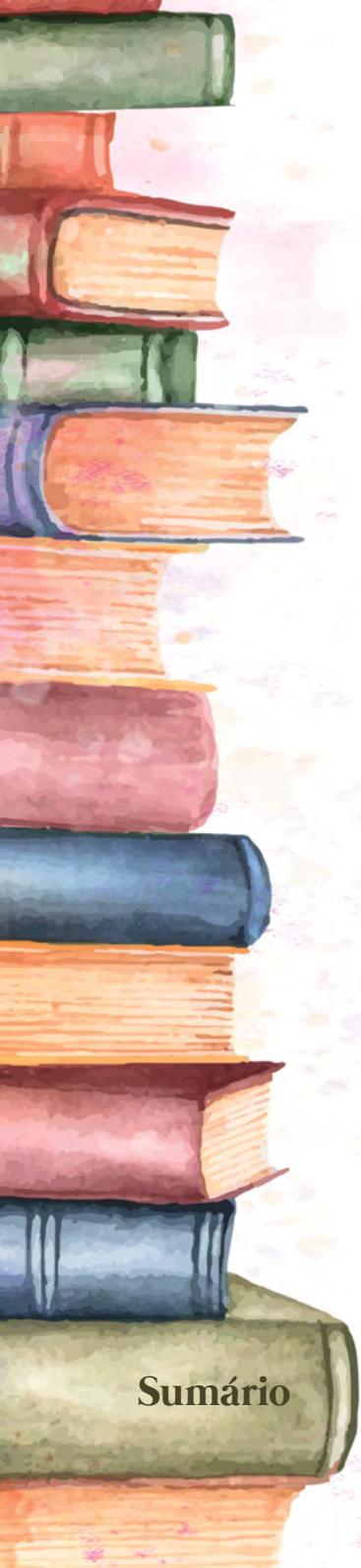
SOUZA, Roberto Acízelo. Gonçalves de Magalhães, da série Essencial, Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2012.



08

Matocronistas do Sul: Da ordem do discurso para práticas multiplicadoras

Elizete de Souza Bernardes
Mary Fernanda de Sousa de Melo



RESUMO:

Este artigo parte da análise e reflexão sobre um projeto de ensino de escrita e leitura, intitulado *MatoCronistas do Sul: escritas de si e leitura do Outro*, desenvolvido junto aos alunos ingressantes no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Dourados. Como questionamento de escrita, nossa indagação é a seguinte: como a leitura do Outro se torna processo metodológico para a escrita do eu? Partimos do pressuposto de que as práticas de letramentos escolares estão vinculadas a estruturas de poder e de prestígio. Nosso objetivo é analisar como a leitura pode ser um caminho metodológico para o ensino da escrita. Para tanto, nosso aporte teórico segue as considerações a respeito da linguagem como interação social e o estudo dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011); além disso, o filósofo Foucault (2011) nos instiga a pensar as práticas de letramentos escolares como mecanismos de controle do discurso, de exercício de poder e de saber, mas, sobretudo, como práticas multiplicadoras de discursos. Esperamos, ao final, contribuir para os estudos discursivos acerca das práticas escolares de escrita e leitura.

Palavras-chave:

Letramento escolar; Crônica; Ordem do discurso.

PALAVRAS INICIAIS

“Escrever” existe por si mesmo? Não.

É apenas o reflexo de uma coisa que pergunta [...].

Escrever é uma indagação.

É assim: ?

Clarice Lispector.

Não há perguntas prévias para se ler.

Há perguntas que se fazem porque se leu.

João Wanderlei Geraldi (1997)

Nossa escrita a quatro mãos se dá em razão do desenvolvimento de um projeto de ensino conjunto que se intitula: *MatoCronistas do Sul*: escritas de si e leitura do Outro. Dessa maneira, a partir das (re)escritas do gênero discursivo “crônica” por parte dos alunos ingressantes no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (doravante IFMS), *campus* Dourados, propomos a publicação do texto no jornal *Diário MS*.

Para presente reflexão, o questionamento que guia a nossa escrita é: como a leitura do Outro se torna processo metodológico para a escrita do eu? Com efeito, tomamos como hipótese de investigação o fato de que as práticas de leitura e de escrita em sua pluralidade envolvem aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade (KLEIMAN, 1995). Por essa razão, o objetivo que se coloca é analisar como as práticas de leitura nos auxiliam metodologicamente em sala de aula para o ensino da escrita. Para tanto, consideramos a leitura como um ato político, simbólico, que ultrapassa uma visão tradicional estritamente focada no verbo. Ler é produzir significados do mundo que nos cerca, de uma imagem, do Outro que a todo o momento nos interpela e compartilha a sua palavra, etc.

Assim, nosso artigo é dividido em três seções. Primeiramente, iremos expor brevemente como o projeto de ensino *MatoCronistas*

do Sul se desenvolveu e algumas etapas principais quanto às atividades de leitura e escrita. Num segundo momento, alicerçadas nos pressupostos teóricos do gênero do discurso (BAKHTIN, 2011), apresentamos a crônica como um *enunciado relativamente estável* que nos auxilia a entender a escrita como um constante processo de leitura. Por fim, a partir de uma análise discursiva sobre letramentos escolares, elaboramos algumas reflexões que emergiram no decorrer do processo.

O PROJETO: (DES)CAMINHOS E “?”

MatoCronistas do Sul é um projeto de ensino de escrita que se iniciou em 2017 no IFMS, *campus* Nova Andradina e atendia aos alunos do Curso de Informática e Agropecuária. Em 2018, o projeto ganha novos territórios e se inicia na mesma instituição, em dois novos *campi*, quais sejam, de Dourados e Campo Grande.

O estudo do gênero crônica é um dos conteúdos elencados na ementa do primeiro semestre dos cursos da instituição, por isso o projeto se volta aos alunos ingressantes, sem, no entanto, impedir a participação de discentes matriculados em outros semestres.

Sumariamente, o projeto se desenvolve em três etapas: em sala de aula, a leitura de cronistas exponenciais da Literatura Brasileira e o ensino do gênero discursivo crônica; num segundo momento, em sala de aula, em casa e em horários de atendimentos individuais, se dão as (re)escritas e constantes leituras de seu próprio texto e do texto do colega; por fim, a crônica sai dos muros escolares, e é encaminhada para a publicação no periódico jornalístico douradense *Diário MS*, alcançando outros leitores.

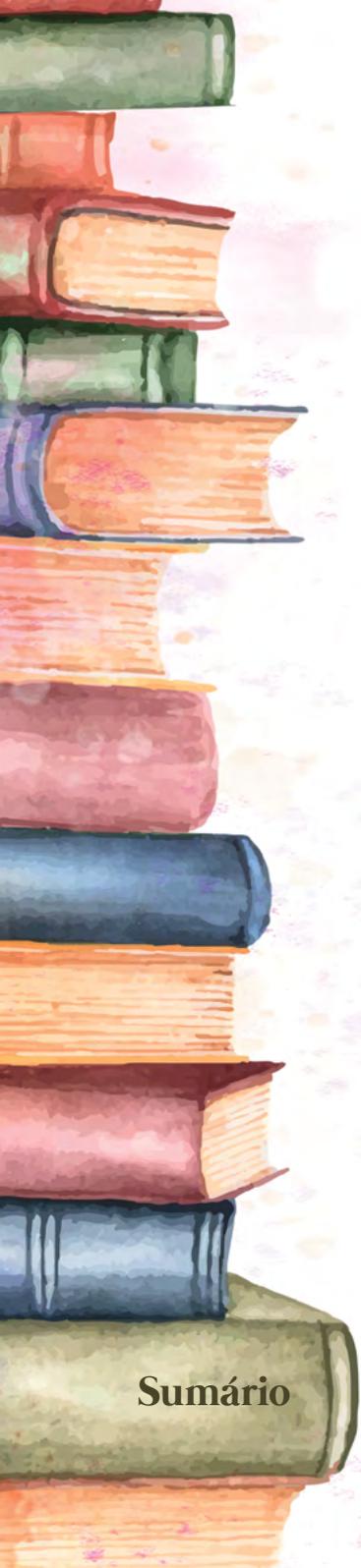
Com efeito, segundo De Pietri (2009), há duas maneiras de se considerar a relação leitor-texto. Quando enfatizamos o primeiro

termo do binômio, a questão que se coloca é: “quais recursos esse leitor precisa ter para compreender satisfatoriamente um determinado texto”? (idem, p. 17). Aqui, os conhecimentos prévios bem como as estratégias envolvidas para compreensão de um texto são fundamentais.

Quando na relação leitor-texto, o enfoque muda para o segundo elemento, observamos a questão da produção e dos modos de distribuição social dos textos. Consideramos então o “papel social que desempenha o autor, o editor e as diversas instituições sociais, na elaboração, fabricação e disponibilização do material escrito. A relação leitor-texto é mediada por esses agentes” (DE PIETRI, 2009, p. 17).

Assim, em nosso projeto *MatoCronistas*, o ensino da escrita e da leitura estão intimamente relacionados com a concepção de linguagem interacionista dos sujeitos (BAKHTIN, 2006). Nas relações entre leitor-texto, os efeitos de sentidos que se constituem são mediados pelos agentes institucionais envolvidos no processo (professor e aluno), mas, para além dessa ordem do discurso, são os efeitos multiplicadores do discurso que possibilitarão a construção de novos sentidos – muitas vezes não previstos pelos agentes.

Nosso projeto, além da divulgação impressa no jornal *Diário MS* (Figura 1), conta também com publicações compartilhadas em página homônima ao projeto, numa rede social (Figura 2). Por essa interface, podemos fazer leituras a partir de leituras, com alguns dispositivos disponíveis, tais como, curtidas, comentários, marcações de amigos (os famigerados “@”), reações às escritas (de amor, de ódio, de risada, de tristeza) – que nada mais são que (efeitos de) sentido que se produziram a partir da leitura feita. Além disso, a página digital permite que outros leitores sejam alcançados, com a possibilidade de compartilhamento da publicação.



Sumário



Figura 1: Publicações impressas
Fonte: Jornal Diário MS



Figura 2 – Publicações digitais

Embora não seja nosso intuito aprofundar a questão dos letramentos digitais, algumas considerações sobre essas novas práticas de leitura e escritas, trazidas com a web 2.0 se fazem



urgentes. Com efeito, a necessidade de se levar a crônica da versão impressa do jornal ao ambiente virtual está intimamente ligada à “emergência de um novo ethos”, conforme pontuam Moita Lopes (2006) e Pinheiro (2012). Em outras palavras, a internet e a *web 2.0* res-significaram as práticas sociais de escrita e de leitura. Segundo Pinheiro (2012), se, por um lado, a *web 1.0* foi uma geração marcada pelo “uso” e não pela “participação” dos usuários, pela “recepção” e “consumo” e não pela “interatividade” e “agência”, na segunda geração, a assim-chamada *web 2.0*, veremos as práticas de letramento se deslocando: o usuário não apenas pesquisa informação, mas também cria e publica. Assim, as palavras de ordem nos novos letramentos digitais são: colaboração e compartilhamento. Por fim, Pinheiro (2012, p. 250) reforça que essa “mudança no modelo de comunicação” passou do formato “um-para-muitos” para o “muitos-para-muitos”.

Associada às condições históricas de emergência de novos letramentos, temos a partir de então a irrupção de um novo *ethos* do sujeito. Quando tocamos neste ponto, queremos dizer que os novos letramentos digitais implicam uma nova maneira de ser frente a essas práticas de língua(gem), de escrita e de leitura.

Assim, pensando com Moita Lopes (2006), esse novo *ethos* é definido por ser colaborativo, ou seja, constituído pela ação de pessoas participando\agindo nas práticas de letramento em conjunto na construção de textos e significados. Portanto, menos individualizados e autorais. A segunda característica constituinte desse novo *ethos* é a importância de compartilhar. Se o que conta é o coletivo, as informações deverão ser distribuídas e disponibilizadas aos outros. Compartilhar, em termos bakhtinianos, significa que os enunciados, formando elos na corrente da comunicação, permitirão novos significados, novas enunciações (singulares às suas condições de produção) a partir da abertura à contrapalavra, à réplica do Outro.

Atrelado a esse novo *ethos*, as novas práticas que emergem com o texto eletrônico distribuem socialmente a leitura e rompem com algumas características presentes na ordem do impresso (DE PIETRI, 2009). Assim, a linearidade do impresso dá espaço para a fragmentariedade da leitura e da produção de sentidos. Em outros termos, o “leitor do texto eletrônico trabalha com a expectativa de que haverá *links* para outros textos, e sabe que esses *links* lhe oferecem possibilidades de escolhas durante a leitura”. (idem, p. 29). A hipertextualidade, propiciada pelos caminhos que a partir de um clique leva o leitor a outros espaços, textos e sítios, permite o *descentramento* e a “impossibilidade de prever quais os sentidos construídos pelo leitor durante a leitura: não é possível prever quais *links* o leitor acessará durante sua leitura” (idem, ibidem).

A CRÔNICA AO RÉ S DO CHÃO

Um convite para a leitura de crônicas

Antônio Cândido em seu prefácio ao livro: “Para gostar de ler: crônicas” (1981) nos apresenta *A vida ao rés do chão*¹. Este texto é um convite poético para a leitura de crônicas. Não sendo alçada ao pódio de um “gênero maior”, a crônica fica mais perto de nós “e para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura”. (CÂNDIDO, 1981, p. 13).

Este gênero discursivo, por se apresentar como um texto curto, com características de uma linguagem simples e acessível, muitas

1. Esse título refere-se à expressão da língua francesa *rêz de chaussée*, que significa “ao pé do chão”. Com efeito, no Brasil, “antes de ser crônica, foi ‘folhetim’, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia-a-dia – políticas, sociais, artísticas, literárias”. (CÂNDIDO, 1981, p. 15).

vezes assinalado com marcas da oralidade e por falar de assuntos corriqueiros, sem ter a pretensão de ser teórico – ainda que possa ter muita teoria de forma cotidiana – pode ser “catalisador” (SIGNORINI, 2006) em sala de aula. Isso porque, o trabalho de ensino de escrita e leitura de crônicas pode levar ao “desencadeamento e potencialização de ações e atitudes mais produtivas para o processo de formação tanto dos docentes quanto dos alunos” (idem, p. 8).

Ademais, o gênero discursivo, ao tratar os acontecimentos cotidianos numa narrativa curta, com espaço reduzido, estabelece com o leitor uma familiaridade que nos aproxima da literatura:

É que nelas não parece caber a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes; nem o vocabulário “opulento”, como se dizia, para significar que era variado, modulando sinônimos e palavras tão raras quanto bem soantes. Num país como o Brasil, onde se costumava identificar superioridade intelectual e literária com grandiloquência e requinte gramatical, a crônica operou milagres de simplificação e naturalidade. [...]. O seu grande prestígio atual é um bom sintoma do processo de busca de oralidade da escrita, isto é, de quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser de nosso tempo. E isto é humanização da melhor. (CÂNDIDO, 1981, p. 16).

Ler é interp(r)el(t)ar o Outro

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – doravante PCN –, proclamam que o ensino de língua portuguesa deverá ser pautado no estudo e produção de gêneros discursivos (orais e escritos), mais ainda: o foco deverá ser os gêneros ditos secundários – que, segundo Bakhtin (2011), são aqueles que exigem um grau de complexidade cultural maior. Em outros termos, são gêneros discursivos de uso público. Ou ainda: são as práticas de letramento, de leitura e escrita, de prestígio que permitem o acesso a bens simbólicos e culturais de determinadas esferas da sociedade.

De modo que o ensino de língua, segundo o filósofo russo, pautado nos gêneros do discurso, ou seja, a partir do “enunciado como unidade de sentido na comunicação ativa-responsiva” nos impele a deixar de escanteio algumas “ficções” esquemáticas entre o Ouvinte e o Falante, ou então, entre professor e aluno, entre texto e leitura, etc.

Neste sentido, uma das concepções de linguagem que, por muito tempo perdurou no ensino de língua, foi o círculo de comunicação (de Jakobson), estruturado a partir de um esquema feito entre *Emissor* – *Receptor*, por meio de um *Canal*, que transmitirá uma *Mensagem*, através de um *Código*. Nesse esquema “ficcional” (conforme palavras de Bakhtin), ao “Receptor” (ou ouvinte) caberia apenas a função de ouvir, sem o direito de uma contrapalavra, de uma resposta ativa ao discurso do “emissor”. Na interação dialógica, por sua vez, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso do falante, ocupará em relação a este uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda, contesta, apresenta uma réplica, etc. Ou seja, o ouvinte também se torna um falante.

Além disso, segundo o filósofo e seu círculo, os gêneros do discurso podem ser primários (aqueles que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata) e os secundários (considerados mais complexos e que surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, por isso, também chamados de *ideológicos*). A crônica, como nos pontuou Cândido (1981), transita entre os dois lados, uma vez que pode incorporar características rudimentares da comunicação primária sem deixar de apresentar-se como um enunciado secundário.

Em sala de aula, nós, professores, quando assumimos uma atitude dialógica e responsiva frente aos alunos poderemos mudar suas maneiras de realização das atividades. Um exemplo seria no trato com a gramática. A partir do momento que há uma interação

ativa-responsiva, há uma mudança de concepção. Abaixo, Quadro 1, conforme o texto de Bakhtin (2011), mostramos um paralelo em que teremos de um lado o modelo estático de comunicação e de outro o modelo dialógico de interação verbal:

Quadro 1 - O ensino: a Gramática x Gêneros do discurso

Palavra\Oração (Gramática)	Enunciado (Gêneros do Discurso)
São fixos, imutáveis.	São mutáveis, flexíveis e plásticos.
Combinação absolutamente livre das formas da língua, como se fosse um ato individual ao sistema da língua.	São produtos sociais – ninguém cria um gênero, há uma apropriação dos enunciados por parte dos falantes.
A oração é desprovida da capacidade de determinar ativamente a posição responsiva do falante.	Capaz de determinar a posição responsiva do falante.
A palavra e a oração são uma unidade significativa da língua, uma relação imanente em si mesma, excluindo o social.	Todo enunciado dirige-se a alguém, é suscitado por alguma coisa, tem algum objetivo. “um elo real de comunicação discursiva em um campo da atividade humana”. O enunciado pode ser o mesmo, mas a enunciação sempre será singular às suas condições materiais de realização.
Não há uma conclusibilidade que dê espaço para o Outro para dizer sua contrapalavra.	Há uma conclusibilidade que abre espaço para o sujeito ocupar ativamente seu lugar responsivo.
A oração enquanto unidade da língua é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo.	Há uma relação subjetiva emocionalmente valorativa.
São impessoais. De ninguém a ninguém.	Há um direcionamento\ destinatário.

Assim, a partir dessa concepção de linguagem interacionista (segunda coluna), escrever requer uma constante escuta e leitura do Outro. Este poderá ser o destinatário ao qual nossa escrita será



direcionada, isso porque todo o enunciado *relativamente estável* é endereçado a alguém, que faz parte do elo de comunicação ativa-responsiva. Em outros termos, quando o *eu* diz, uma resposta é requerida – ainda que seja uma contestação, uma concordância, uma interrogação. Esse espaço que se abre à contra-palavra é o que Bakhtin (2011) chama de *conclusibilidade*, isto é, todo gênero do discurso em algum ponto irá se concluir, ele não permanece na linha do tempo como se fosse um monólogo infinito. Portanto, a interação verbal, propiciada pela comunhão de enunciados, que são fruto das práticas sociais e que respondem às necessidades de linguagem por parte dos falantes da língua em determinado momento da história, é o eixo a partir do qual as práticas de letramento escolares estão calcadas.

Nas palavras de Cândido,

Parece que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores acima de sua singularidade e das suas diferenças. É que a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua geral lírica, irônica, casual, ora precisa e ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo, ou por uma espécie de monólogo comunicativo. (CÂNDIDO, 1981, p. 22).

De maneira que a escrita da crônica, no particular do nosso trabalho, demanda a leitura do Outro constantemente. A leitura é implicada num movimento interno do próprio aluno-cronista, no sentido de desenvolver a habilidade de ser leitor de seu próprio texto e também de dar espaço para a leitura que o Outro fará. Ou seja, quando compartilhamos a crônica com os demais colegas – seja nos horários de Permanência Estudantil ou em sala de aula – a leitura não pertence mais exclusivamente à produção de sentido possibilitada pelo autor, mas a sua palavra passa a ser prenha da palavra do Outro. A palavra alheia, cheia de ecos e marcada pelas “ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 306) reforçam o caráter da *alternância dos sujeitos do discurso*: do *eu* para o *tu* e vice-versa.

NÓS, PROFESSORES, ORDENADORES OU MULTIPLICADORES DE DISCURSO?

Nessa última parte de nossas reflexões, temos como objetivo analisar como se dão as relações de práticas de letramentos escolares com estruturas de saber e, em consequência, de exercício de poder. Assim, a prática da reescrita e refacção dos textos, como passos que perpassaram todo o desenvolvimento do projeto *MatoCronistas*, tenta dar conta da formação letrada, formal, culta e de prestígio – ainda que, em muitos casos, o emprego de certa variedade linguística se mostrasse essencial para a produção de determinados (efeitos de) sentidos.

À escola cabe a missão de emancipar o indivíduo, construindo-o como cidadão. A nós, professores de Língua Portuguesa, cumpre a tarefa de oferecer os recursos necessários ao aluno para que este seja “educado”, “estudado”, saiba falar e escrever “direito” e, como se não bastasse, desenvolva a capacidade de leitura em raciocinar\agir\avaliar de forma “certa”, ou seja, em última instância, habilitar o aluno para que ele alcance o sucesso. (cf. SIGNORINI, 1995).

É neste ponto que Kleiman (1995) nos alerta para o assim-chamado *modelo autônomo de letramento* – em que a escrita não estaria atrelada ao seu contexto de produção para ser lida, isto é, a escrita seria um produto imanente em si mesma – gera algumas consequências para o ensino. Continua a autora, em primeiro lugar, acredita-se que há uma correlação imediata da escrita com o desenvolvimento cognitivo do sujeito – neste aspecto, os grupos letrados ou escolarizados são tomados como norma, como o desejável, reproduzindo, muitas vezes, preconceitos. Em segundo lugar, conforme assinala Kleiman (1995), há constantemente no ensino da escrita, quando tomada como autônoma, uma dicotomização entre

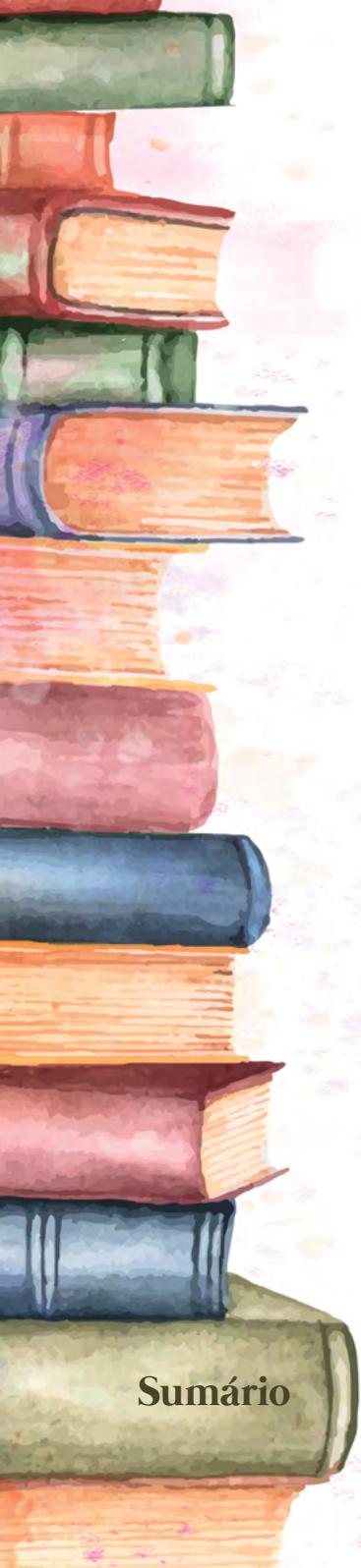
a oralidade e a escrita. Por fim, não raras vezes, há uma atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita. Assim, de um lado, a oralidade seria marcada pela simplicidade, por ser subjetiva, rudimentar, fragmentada; de outra banda, a escrita seria complexa, organizada, objetiva, inovadora, etc. (cf. KLEIMAN, 1995).

No outro extremo, temos o *modelo ideológico do letramento*, que destaca “explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder da sociedade” (STREET *apud* KLEIMAN, 1995, p. 38). Dentro dos quadros ideológicos, o letramento busca considerar a pluralidade e a diferença. De modo que,

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 1995, p. 54).

A vontade de verdade e de saber, nesse sentido, que perpassa as práticas de letramentos na escola estão implicadas numa *Ordem do discurso* (FOUCAULT, 2011) que impele a nossa prática docente, muitas vezes, a utilizar de mecanismos de controle da escrita e da leitura. Quanto à primeira, esses exercícios de policiamento da escrita se dão por meio dos temas que são objetos do discurso e que Foucault (2011) chama de tabu do objeto: não é possível dizer sobre tudo em qualquer circunstância e lugar. Essa vontade de saber, ainda, apoia-se num suporte institucional:

É ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2011, p. 17).



Em nossa prática de ensino da escrita e da leitura, há uma série de ordens de discursos que atravessam nossa prática docente – ou, pensando com Foucault (2011), não é possível que se escreva tudo em qualquer circunstância e lugar, da mesma forma que nem todas as leituras são possíveis, uma vez que há agentes institucionais envolvidos no processo. O controle institucional inicia desde o elenco dos conteúdos a serem estudados, ou seja, o gênero discursivo “Crônica” como objeto de ensino da produção textual, perpassando pelo policiamento do tema da crônica (interditando, por exemplo, alguns objetos do discurso considerados como tabus), e chegando até as intervenções de ordem lexical, ortográfica, sintática, etc.

De forma que, conforme aponta Ruiz (1998), as práticas de correção da escrita na escola feitas por nós, professores, muitas vezes, seguem algumas linhas: indicativas, resolutivas, classificatórias e textual-interativas. A primeira, conforme Ruiz (1998), seria aquela em que o professor *indica* no texto onde está o equívoco ou erro de construção textual; num passo seguinte à indicação do erro, o professor *resolve* o problema, sugerindo o uso de determinado termo ou escrevendo a palavra da forma correta, por exemplo. Além dessas, há também as correções *classificatórias*, em que o professor categoriza os tipos de erros encontrados no texto (pontuação, coesão, coerência, uso de maiúsculas, etc.), não raras vezes, sinalizando-os com siglas e abreviações. Por fim, prossegue Ruiz (1998), a correção textual-interativa, relacionada à concepção de linguagem interacionista, promove a produção de sentidos a partir do que está dito no texto, ou seja, o olhar do professor se amplia uma vez que as questões de ordem ortográficas, por exemplo, ficam para um segundo momento. Nesse tipo de correção, os “bilhetes” deixados pelo professor – geralmente ao final do texto – para o aluno, são escritos a fim de comentar o tema, a construção textual-discursiva, elogiar os êxitos, muito mais que apontar os problemas.

Nesse momento da correção textual-interativa, o discurso, antes *ordenado* pelas correções indicativas, resolutivas e classificatórias, passa por outro mecanismo: o de ser *multiplicador* de discursos e, por conseguinte, de efeitos de sentidos. É nesse aspecto, que Foucault (2011) nos alerta para a suposição de que:

Há, muito regularmente, nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 2011, p. 22).

A ordem do discurso (FOUCAULT, 2011) nos ensinou a intervir nas produções escritas e no modo de se ler de nossos alunos; o discurso *ordenado* nos impele a controlar as práticas de letramentos escolares, a interditar alguns objetos (temas) dos dizeres de nossos alunos, a delimitar os modos *como* eles dizem sobre o tema (a partir das circunstâncias e lugares institucionais, por exemplo) e a excluí-los de certos espaços, porque nossos alunos, muitas vezes, não possuem o direito exclusivo ou privilegiado que alguns sujeitos têm de falar sobre determinados temas.

Por outro lado, nossa prática como professores pode ser *multiplicadora* de discursos e de sentidos. As práticas de letramento escolar, uma vez que são construídas a partir de estruturas de poder e de privilégio, podem ser uma alternativa para o trabalho com a pluralidade da linguagem (marcas da oralidade na escrita, materialidades de outras variedades linguísticas, valorização do cotidiano local de nossos alunos e também de suas culturas, etc.). Práticas *multiplicadoras* em levar os textos de nossos alunos para outros leitores, outros olhares e outros *eus*. Práticas *multiplicadoras* na leitura e na escrita, tomando a palavra do Outro e construindo com ela a sua contrapalavra, a partir das posições que o sujeito vem ocupar no discurso.

QUE SE MULTIPLIQUEM AS PALAVRAS...

O trabalho com o gênero discursivo Crônica em sala de aula nos permite o efeito *multiplicador* do discurso, como comentamos no tópico anterior. Esse enunciado *relativamente estável* tem uma abertura de trabalho muito grande: desde o tema, a composição e o estilo, até a flexibilidade com o uso da linguagem a ser empregada. Nosso objetivo com a escrita desse artigo era refletir como as práticas de leituras, singulares em seu tempo – mormente quando estamos diante da escrita de crônicas, recortes do tempo –, nos auxiliam metodologicamente no ensino da escrita.

Nós, professores, somos leitores de textos dos nossos alunos, seria interessante, portanto, ir além de meros corretores de textos. A leitura e a escrita se constituem e são atravessadas por pontos de interrogação, ou como diz Geraldi (1997): “há perguntas que se fazem por que se leu” e “escrever é uma indagação. É assim:?”, como nos incomodou Lispector.

Por essa razão que o trabalho constante com as reescritas é fundamental para que a linguagem seja o trabalho com os sentidos construídos a partir da interação social com o Outro, ainda que haja um constante *monitoramento* do processo, como dizem os PCN:

“[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: *monitorar todo o processo de produção textual* desde o planejamento, de tal maneira que o *escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto*. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. [...] (BRASIL, 1997, p. 51).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. *Estética da criação verbal*. Introd. E trad. do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. pp. 261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In.: ANDRADE, Carlos Drummond; BRAGA, Rubem; CAMPOS, Paulo Mendes; SABINO, Fernando. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1981. pp. 13-22.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. pp. 15-61.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In. SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. pp. 204-229.

PINHEIRO, Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In. SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. pp. 248-281.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1998.

SIGNORINI, Inês. Introdução. _____. *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Párabola, 2006.

_____. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In.: KLEIMAN, Angela. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. pp. 161-199.



09

**Letramento
multimodal:
os app books infantis
e o lugar da leitura
literária na escola**

João Paulo Silva Barbosa



Sumário

Resumo

O presente trabalho investiga os *app books* infantis e a sua contribuição para o aprimoramento da leitura literária nos primeiros anos da educação básica. Logo, advogamos pelo letramento multimodal, estabelecendo como referência o modelo teórico de Serafini (2010). Propomos, então, a promoção do ensino de leitura sob os aportes da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010), levando em conta o contexto digital e interativo, em que muitos alunos se encontram inseridos.

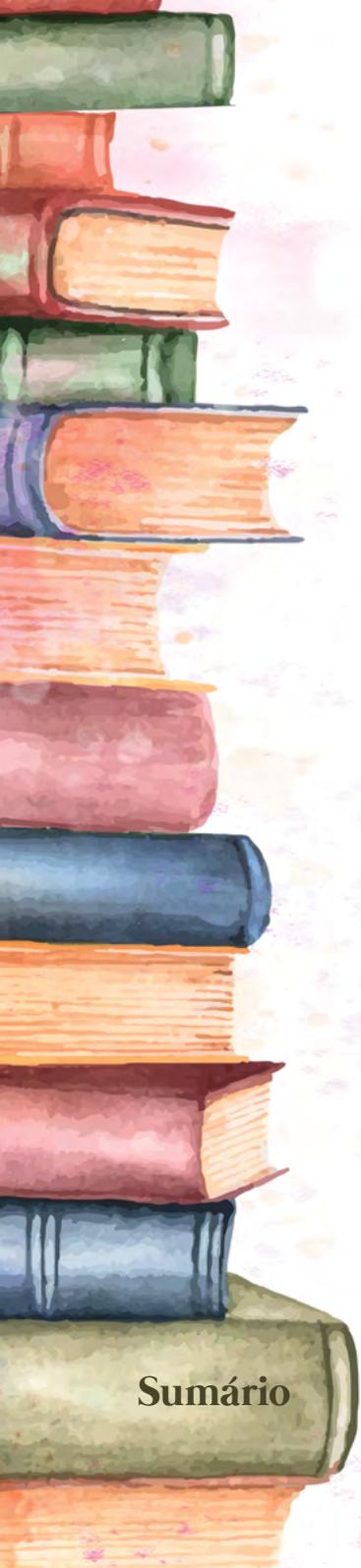
Palavras-chave: Letramento Multimodal. Multimodalidade. *App book*. Leitura literária.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutimos, neste capítulo, a prática escolar da leitura e a proposta de letramento multimodal a partir dos *app books* (*app* livros, livro-aplicativo, livro interativo, livro digital interativo), nos primeiros anos da educação básica. Direcionamos nosso trabalho para a obra literária *Boa noitinha! O livro da hora de deitar*, de Heidi Wittlinger. Adotamos como metodologia de análise os níveis *perceptivo, estrutural e ideológico* (SERAFINI, 2010), cujo escopo é orquestrar diversos tipos de letramento durante a realização da leitura de variados textos. Na primeira seção, tecemos algumas notas sobre o letramento multimodal e a sua importância para a leitura crítica na fase escolar. Na seção seguinte, descrevemos os *app books*, disponibilizando os principais aspectos de sua constituição. Posteriormente, apresentamos uma proposta de análise, levando em conta quatro cenas da obra em estudo; ainda nesta seção sugerimos alguns modelos de questões a serem trabalhadas pelo professor em sala. Por último, dispomos as considerações finais.

O nosso contexto social, altamente tecnológico, é também marcado pela precariedade de práticas leitoras e pela fragilidade do processo de formação do leitor. A pesquisa apresentada em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) aponta que superar a defasagem da leitura em nossa sociedade é um desafio grandioso. Tornou-se muito comum entre professores e pais de alunos a queixa de que o aluno/filho dedica um elevado número de horas às redes sociais (*facebook, instagram, whatsapp, twitter*), deixando de lado ou pelo menos dando pouca atenção à leitura literária, principalmente aos clássicos universais.

Frederico (2016), ao refletir sobre o leitor do futuro e sobre o futuro do leitor, assevera que não vivemos uma crise da leitura, mas da forma tradicional de se fazer leitura. As reflexões da autora

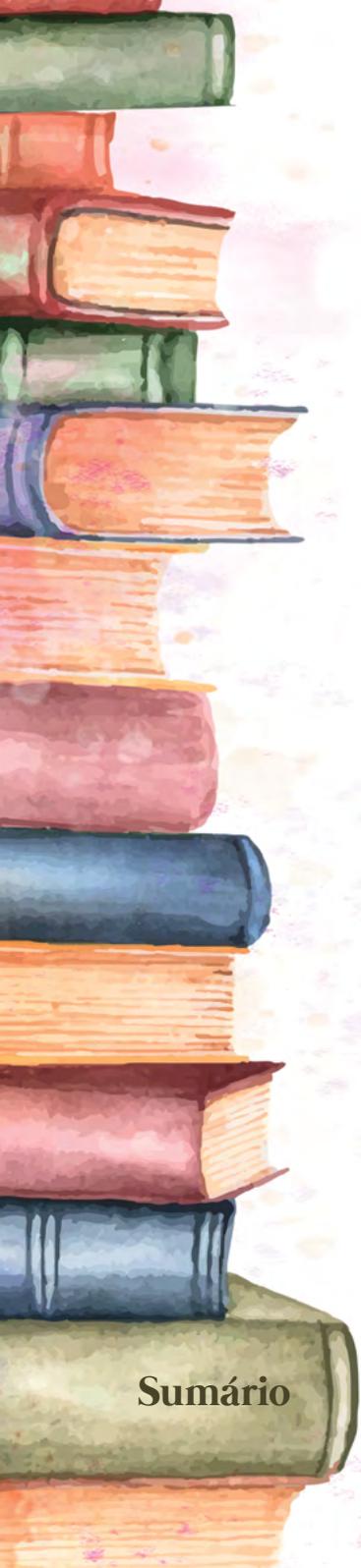


nos apontam que a tecnologia digital, inevitavelmente, ocupa/ ocupará um grande espaço na rotina de crianças, adolescentes e, até mesmo, de nós, adultos. Isso não significa, necessariamente, que a educação literária perdeu seu espaço e importância na escola e na formação dos leitores.

A despeito da relação entre crianças, leitura e livros — que é, na verdade, parte do nosso propósito neste capítulo —, Lajolo e Zilberman ([1984] 2007) afirmam que desde o século XVIII o mercado livreiro investiu vigorosamente em obras voltadas ao público infantil, basta considerar que nessa mesma época o Ocidente assistia a uma franca valorização da infância. A escola tornou-se, a partir daquele momento, uma importante instituição de disseminação de obras literárias para os pequenos leitores, visto que a culturalização da burguesia se dava via escolarização e incentivo ao hábito de leitura.

Lajolo e Zilberman (2017) ainda nos mostram que, entre os séculos XX e XXI, a escola passou a deparar-se com conceitos menos fixos da ideia de livro. O livro impresso, a partir desse período, deixa de ser a única mídia que atua como suporte dos textos. A tecnologia possibilitou o surgimento de dispositivos digitais (computador, *tablet*, *iPad*, *iPhone*, celular), de outros suportes (redes sociais, *blogs*, *sites*) e agregou à literatura uma expressiva variedade de recursos semióticos (imagem, som, cromatismo, movimento, gestos, iluminação), exigindo que a escola adotasse outras metodologias e repensasse, por exemplo, a centralidade da linguagem verbal. As reconfigurações do objeto livro vêm, então, solicitando uma nova concepção de leitor e uma abordagem diferenciada para o texto. Esse raciocínio possivelmente nos permite alinhar os resultados do Relatório *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) e o posicionamento de Frederico (2016) a respeito dos hábitos de leitura.

Hoje, o mercado capitaliza cada etapa da produção do livro, investindo em elementos que o tornam atraente aos olhos



do público, uma vez que a vulgarização de uma obra também visa às vendas e aos lucros. Essa tendência, entre outros fatores, destronou o escritor de uma posição de destaque e acolheu novos segmentos como capistas, ilustradores, editores de texto, animadores, tradutores, revisores *etc.*

Não bastasse isso, ao chegarem ao mercado, os *app books* infantis revolucionaram mais uma vez a formatação do livro, pois, além de agregarem tecnologia digital ao objeto literário, concederam ao leitor uma posição de protagonismo na construção do tecido narrativo. A grande característica desse produto inovador é a interatividade, ou seja, o leitor, detendo um certo conhecimento de informática, participa do jogo textual. As crianças podem, por exemplo, mudar as imagens de lugar, pintar os desenhos, clicar em ícones que emitem sons, gravar sua própria versão da história, gravar a leitura de um adulto, congelar ou avançar a cena. Os *app books* revigoram a experiência da leitura e modificam a fruição artística diante do texto.

Presumimos que a interatividade do livro-aplicativo transforma a relação pessoal entre o leitor e o livro e reivindica a problematização do conceito de letramento, tendo em vista os muitos modos semióticos que entram em cena. Ao firmar essa prévia discussão, definimos como tema do trabalho a ampliação do processo escolar de leitura e letramento a partir da difusão dos *app books*. Nosso objetivo geral é visualizar as direções da leitura a partir do letramento multimodal. Estipulamos como objetivos específicos: a) identificar e descrever os modos semióticos predominantes no *corpus*; b) propor alguns modelos de questões pertinentes às aulas de leitura; c) compreender como o formato literário dos *app books* pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças nos primeiros anos da educação formal.

O referencial teórico adotado contempla os princípios da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e os seus desdobramentos, como a teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010), a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006), os estudos sobre a tipografia (VAN LEEUWEN, 2006), as pesquisas sobre a música e o discurso musical (VAN LEEUWEN, 1998, 2012). Ao discorrer sobre o letramento, nos referenciamos em Rojo (2009) e Soares (2004); para tratar do letramento multimodal, adotamos as bases teóricas de Serafini (2010, 2015).

Como já esclarecemos na abertura do capítulo, *Boa noitinha! O livro da hora de deitar* direciona nossa discussão, mas, por uma questão de espaço, definimos como *corpus* apenas quatro cenas da obra, identificadas como FIGURAS 2, 3, 4 e 5. Ao manusear o *corpus*, procedemos de maneira bem semelhante a Frederico (2016) e estruturamos a metodologia em torno do modelo de análise multimodal proposto por Serafini (2010). Esse procedimento, pormenorizado na última seção, visa a efetuar práticas de letramento multimodal e a dinamizar, por conseguinte, as atividades de leitura escolar.

AS DIREÇÕES DA LEITURA ESCOLAR: DOS PRINCÍPIOS DA SEMIÓTICA SOCIAL AO LETRAMENTO MULTIMODAL

A leitura escolar, fundamentada nos processos de alfabetização e letramento, é atravessada por discursos pedagógicos que marcam um posicionamento das políticas públicas brasileiras. Por conseguinte, ela tem sido tema frequente de cursos de formação continuada para professores nas últimas décadas dos anos 2000

(GESTAR II de Língua Portuguesa¹, PNAIC² etc.) e uma via de implementação do acervo literário escolar (PNLD Literário³). Apesar dos investimentos realizados, o ensino de leitura ofertado nas escolas brasileiras carece de algumas revisões, basta considerar o diagnóstico apresentado em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). Sugerimos, então, uma reavaliação da prática do letramento, tradicionalmente, centrado na linguagem verbal.

Outros letramentos (visual, musical, digital etc.), e não menos importantes, se fazem presentes na formação do leitor ao longo de sua vida escolar e de suas atividades em sociedade. Por isso, defendemos, neste trabalho, a ampliação da leitura na educação básica, sob uma abordagem sistemática do letramento multimodal, porque o ato de ler não é apenas um exercício cognitivo, mas sobretudo uma “[...] atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 17).

Enquanto atividade social, a leitura lida com cocriação de signos e produção de significados em variadas instâncias. O campo da Semiótica Social, nas bases de Hodge e Kress (1988), contribui para essa investigação, oferecendo-nos como ferramenta o desdobramento teórico da multimodalidade. O significado, multimodal por natureza, deve ser investigado em múltiplas articulações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010). Em síntese, o estudo da comunicação humana (domínio em que incluímos a leitura) deve levar em conta e de forma sistemática os vários modos semióticos que se agrupam para formar o texto: escrita, imagem, som, cores, tipografia, gestos etc.

1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II de Língua Portuguesa.

2. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3. Programa Nacional do Livro Didático (Literário).



Ao perscrutar as muitas facetas da alfabetização e do letramento e as especificidades de cada um desses processos na prática pedagógica, Soares (2004) retoma, propositalmente, dois conceitos já muito marcados: alfabetização como aquisição da linguagem escrita e letramento como práticas sociais de leitura e escrita. No âmbito escolar, os desdobramentos de tais conceitos tomam como referência o modo semiótico verbal. Para a autora e também de acordo com os dados do Relatório de 2016, a leitura, norteadas por esses dois parâmetros somente, não tem produzido resultados sólidos.

Soares (2004) advoga que o uso da expressão *prática social* para se referir ao letramento deve abranger práticas de leitura e escrita mais complexas em vez do simples exercício de ler e escrever amparado no sistema gráfico e fonológico. A problematização da autora nos coloca no limiar de algumas questões que merecem destaque. Enquanto prática social, o letramento deve garantir ao leitor um conjunto de habilidades que o permitam compreender e se posicionar, criticamente, diante dos textos que circulam na sua esfera cultural; um sujeito letrado, portanto, tem condições de experienciar a cidadania e de inserir-se no mundo social e profissional. Um sistema educacional eficaz deve garantir, minimamente, esse direito aos alunos.

Notamos, entretanto, que as habilidades de leitura, apesar de todo um esforço do sistema educacional, não estão sendo consolidadas plenamente e relacionamos isso ao fato de que a escola continua tratando a escrita com proeminência no processo de letramento. A leitura ainda prioriza os exercícios de decodificação, reforçando um ponto tão combatido por Kress e van Leeuwen (2006) de que a tradição ocidental tende a supervalorizar a monomodalidade. Segundo Kress (2010), o advento da tecnologia digital expandiu os recursos semióticos utilizados pela comunicação humana, portanto os suportes de leitura vivem uma transição do papel para a tela; esse cenário exige leitores mais proficientes, que saibam ler para além das palavras.

Rojo (2009, p.10), reconhecendo o valor da multimodalidade no processo pedagógico, expande um pouco mais o conceito de letramento: “[...] conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Essa definição acolhe outras tantas modalidades que, de fato, integram a comunicação e fazem da leitura uma ação mais versátil, que vai além da simples (de)codificação. A leitura, assim como propõe Leffa (1999), deve ser compreendida como uma prática de cidadania, através da qual os sujeitos, inseridos num contexto sócio-histórico e munidos de habilidades específicas, sejam capazes de lidar com informações diversas e ampliar a sua experiência de leitura dos textos e do mundo.

Diante do que acima expusemos, sintetizamos alguns pontos que, ao nosso ver, fragilizam as habilidades de leitura na educação básica: (I) as lições, em sua maioria, fixam-se em exercícios de conteúdo (identificar informações) e de decodificação; (II) as palavras, quase sempre, são o único objeto de investigação; (III) imagens, tipografia, cromatismo são tratados como recursos secundários, não recebendo, por isso, uma abordagem sistematizada. Sugerimos que o docente trate o texto como unidade de integração semiótica, examinando não somente as palavras, mas os outros modos de que aquele produto é constituído.

Num primeiro momento, parece bastante complicado trabalhar em sala de aula as categorias de imagens e de sons, bem como os padrões de cores e tipografia. As nomenclaturas e as metodologias são novas para a maioria dos professores, inclusive. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) formalizam a Gramática do *Design* Visual (GDV), estruturando-a em três tipos de significados e apresentando um quadro de categorias que nos auxiliam a analisar os elementos visuais. As categorias para análise do discurso musical e da tipografia são encontradas, respectivamente, em van Leeuwen (1998, 2012) e

van Leeuwen (2006). Foge do nosso escopo detalhar, no presente capítulo, essas teorias; fazemos, contudo, usos de seus subsídios no intuito de mostrar a viabilidade do letramento multimodal.

Serafini (2010, 2015), numa visada bastante parecida com a de Rojo (2009), compreende que a produção de significados dos textos se orienta dentro de contextos sociais específicos. Esse processo, por ele chamado de letramento multimodal, relaciona linguagem verbal, imagens e *design* e tem como foco inicial os textos multimodais impressos.

Baseado nos tipos de significados da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), e no intuito de promover o letramento multimodal a partir de livros ilustrados impressos, Serafini (2010) lança um modelo de análise organizado em torno de três níveis: perceptivo, estrutural e ideológico. Esses níveis, descritos mais adiante, ao serem combinados, têm o objetivo

“[...] não apenas de tornar os leitores competentes nas diversas linguagens que formam o texto multimodal, mas promover uma leitura crítica das diversas modalidades e do texto multimodal como um todo [...]” (FREDERICO, 2016, p. 110).

Apesar de o modelo do autor priorizar textos multimodais impressos, podemos estendê-lo aos textos digitais. A seguir, apresentamos o livro digital interativo e a sua importância para o letramento multimodal.

APP BOOK: UM NOVO FORMATO DE EXPRESSÃO LITERÁRIA PARA CRIANÇAS

A literatura digital para crianças surgiu nos anos 1990, mas pouco inovava em relação ao livro impresso. Vigorava, então, a tecnologia do CD-ROM, no entanto a acessibilidade do dispositivo



impunha muitos obstáculos ao público infantil, entre eles: manuseio do *mouse* e do teclado, peso da máquina, formatação dos programas. Nos anos 2000, a tecnologia *touch screen*, presente na maioria dos dispositivos móveis, melhorou consideravelmente a portabilidade e o acesso do pequeno leitor (AL-YAQOUT, 2011). Nesse cenário contemporâneo, surge o livro infantil interativo que, nas palavras de Frederico (2016, p. 105), é definido como “[...] um novo formato de expressão literária voltada ao público infantil que expande as narrativas verbo-visuais características do livro impresso ao incorporar sons, movimentos e interatividade”.

O livro-aplicativo é *software* que pode ser baixado em dispositivos sensíveis ao toque (*iPhone, iPad, tablet*) e que conta com recursos multimídia (narração, efeitos de áudio, animação, entre outros). Esses *softwares* são adquiridos em editoras e lojas virtuais (*App Store, Google Play*); logo não estão disponibilizados de forma gratuita. Os custos do *software* e dos dispositivos, ao nosso ver, ainda são um entrave, uma vez que as escolas e as bibliotecas públicas brasileiras, assim como uma grande parte da população de estudantes, não têm amplo acesso a eles. Independente dessa questão, vemos o livro digital interativo como um valioso instrumento de incentivo à leitura e a uma prática mais efetiva de letramento.

Os *app books* são um fenômeno relativamente novo e, segundo Kirchof (2016), já existem iniciativas que estimulam produções nesse âmbito. A Feira do Livro Infantil de Bolonha lançou em 2012 o Prêmio *Digital Ragazzi* no intuito de premiar a criação de aplicativos digitais para crianças. Em 2014, foi lançado o *Bologna Digital*, também com a finalidade de incentivar e premiar a produção de aplicativos digitais de qualidade. No Brasil, durante o 57º Prêmio Jabuti, foi anunciado o *Livro Infantil Digital* enquanto categoria experimental.

Boa noite! O livro *da hora de deitar* é uma produção estadunidense da autora Heidi Wittlinger e encontra-se disponível

para vários sistemas operacionais, sendo o *Android* o mais recorrente. O projeto inicial deste *app books* se constitui de oito cenas e não traz numeração de páginas. Resumidamente, a obra narra o momento de dormir em uma fazenda, logo os personagens são animais e não pessoas. O pequeno leitor, ao interagir com o texto, pode conhecer o espaço onde vivem os protagonistas, bem como os hábitos dos animais. Em cada cena, há interruptores e lâmpadas; um simples clique pode apagar as luzes, fazendo os bichos adormecerem, uma vez que já é noite. Na última cena, por fim, o narrador sugere que o leitor também deve dormir, após apagar as luzes.

A seguir, disponibilizamos a página inicial/menu do *app book* em estudo:



FIG. 1: Menu de *Boa noitinha!* O livro da hora de deitar
Disponível em: <https://www.tudocelular.com>

Conforme se nota, a história pode ser acompanhada em oito diferentes idiomas; destacamos, contudo, que a artificialidade da fala e as falhas de tradução nos levam a crer que o trabalho foi realizado por um tradutor virtual automático. Conjecturamos também que a obra se destina principalmente a crianças não alfabetizadas, pois a narração oral não conta com o apoio do texto escrito. A linguagem verbal, por sua vez, aparece somente no *menu* e nos créditos, recorrendo à tipografia sem serifa (*sans-serif*). *Sans-serif* é altamente recomendada para projeções em tela devido

à legibilidade da fonte, além disso, a simplicidade dos contornos facilita a rápida identificação das letras por parte das crianças que estão aprendendo a ler.

Segundo van Leeuwen (2006), a tipografia, enquanto recurso semiótico, responsabiliza-se pela produção de sentidos específicos no texto. No caso do *menu*, as letras não obedecem ao um padrão, alternando minúsculas e maiúsculas, além disso elas se encontram desniveladas (efeito “morrinho”), algo bem semelhante à escrita infantil. A disposição dos ícones, na tela, mostra-se como um relevante fator para a construção de significados. Os ícones laterais (*narrador, línguas, animais novos etc.*) aparecem com uma fonte relativamente menor que o central (*iniciar*), além de receberem menos iluminação. Assim o leitor tende a compreender que o tamanho da fonte, a centralidade/lateralidade dos ícones e a iluminação estabelecem graus de importância. Pontuamos, então, que esses fatores, há pouco mencionados, criam familiaridade com os pequenos usuários do aplicativo de leitura, possibilitando-lhes um amplo acesso ao material.

Por fim, a história pode ser acompanhada em reprodução automática (com narração) ou apenas por ilustração animada (sem narração). O ícone *animais novos* mostra que outros personagens podem ser comprados na *App Store*, incrementando o projeto inicial da fazenda. Ao percorrer todas as opções nas laterais do *menu*, o leitor pode finalmente iniciar a leitura do *app book*.

LETRAMENTO MULTIMODAL: METODOLOGIA, ANÁLISE DO CORPUS E SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Serafini (2010) apresenta um modelo de análise com vistas a desenvolver o letramento multimodal, contemplando três níveis:

perceptivo, estrutural e ideológico. O nível perceptivo contempla informações mais explícitas, facilmente percebidas no primeiro contato com o texto. Nessa etapa, identificamos e nomeamos elementos. O nível estrutural, por sua vez, abarca a constituição (categorias) dos modos semióticos presentes no texto. Nesse nível, priorizam-se as relações intermodais. Já o nível ideológico se dedica a aspectos mais fluidos e não tão facilmente percebidos como informações culturais, relações de poder e de gênero. O nível ideológico contempla o contexto sociocultural em que os textos são produzidos e lidos.

Apresentamos, abaixo, dois pares de cenas de *Boa noite! O livro da hora de deitar*. Nossa ação consiste em descrever os principais modos semióticos, relacionando-os à produção de significados. Subsequentemente, propomos algumas questões, envolvendo os níveis de letramento lançados por Serafini (2010, 2015). Essas questões podem ser trabalhadas nas aulas de leitura, através da mediação do professor, além de refinar a prática leitora os alunos.



FIG. 2: Personagem acordado
Disponível em: <https://play.google.com>



FIG. 3: Personagem dormindo
Disponível em: <https://play.google.com>



FIG. 4: Personagem acordado
Disponível em: <https://play.google.com>



FIG. 5: Personagem dormindo
Disponível em: <https://play.google.com>

Nas FIG. 2 e 4, vemos animais acordados e de pé. A iluminação artificial do cenário, através de lâmpadas, sugere ser noite e que os bichos se preparam para dormir. Nas quatro cenas, notamos uma seta no canto inferior direito. Entre muitas funções, em nosso contexto cultural, as setas servem para indicar direção. O leitor, optando por não acompanhar a história em reprodução automática, pressionará a seta a fim de chegar à próxima cena. Dentro de uma perspectiva de letramento multimodal, há uma série de considerações a se fazer acerca desse elemento gráfico. Por hora, afirmamos que a seta produz significados essenciais ao texto digital e compreendê-los é tão necessário quanto uma abordagem minuciosa das palavras, das imagens e dos sons.

Nas FIG. 3 e 5, as lâmpadas encontram-se apagadas e os personagens, deitados/acocorados e dormindo. Destacamos, aqui, algumas convenções culturais: o período do dia é dedicado à execução de rotina, portanto, os animais mantêm-se acordados; o período da noite reserva-se ao descanso e os personagens, ao se apagarem as luzes, devem dormir. O leitor tende a perceber uma semelhança entre o comportamento dos personagens e dos seres humanos, reconhecendo, por exemplo, a necessidade de dormir à noite.

Em todas as cenas, há um padrão específico de cores e esse fator contribui para a construção de sentidos textuais. O jogo luminosidade *versus* sombras caracteriza não apenas o período da

noite, como estabelece o efeito de saliência, categoria largamente explorada por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV. Assim, os elementos principais (os animais) assumem a centralidade da página e recebem mais iluminação, enquanto os secundários, ocupam o plano de fundo. Apesar das imagens e, principalmente das cores, Koch e Tozatti (2015, p. 20), ao analisarem o projeto gráfico do texto de Wittlinger, afirmam que as ilustrações se assemelham a desenhos digitais de vetor e que as cores são pouco iluminadas, porém saturadas, havendo a constante presença de pontos luminosos nos ambientes. Isso contribui para a construção do aspecto noturno, tão explorado na obra.

A trilha sonora, basicamente marcada por notas simples e repetidas de piano, não se faz muito complexa. Paralelo a isso, identificamos alguns barulhos típicos da noite, como o chirriar dos grilos, o ruído do interruptor, animais se aninhando para dormir e os decorrentes roncos. Todos os sons são suaves e breves. Van Leeuwen (1998, 2012), ao teorizar o discurso musical, assevera que os significados musicais se constroem no plano social, revelando, assim, informações de uma dada cultura. A constância das notas do piano, associada aos ruídos da noite, estimulam a chegada do sono dos animais e também da criança, que costuma ler/ouvir histórias antes de dormir.

Realizada essa sucinta análise, apresentamos um quadro de atividades afiliadas ao modelo de letramento multimodal em pauta. Como a obra se direciona a crianças não alfabetizadas ou semialfabetizadas, o professor pode trabalhá-las oralmente sob a forma de discussão coletiva.



Sumário

Nível Perceptivo	Quais são e onde vivem os personagens do texto?
	Em qual período do dia se passa a história?
	Os sons presentes são barulhos típicos da noite ou do dia?
	Que objeto ilumina os cenários?
	Por que os animais se movimentam nas cenas, enquanto as luzes estão acesas?
	Por que os animais ficam parados quando as luzes se apagam?
	Os animais ocupam posição central ou lateral nas cenas?
Nível Estrutural	Por que os ambientes estão iluminados por uma lâmpada elétrica?
	Por que, nas cenas 2 e 4, os animais recebem iluminação, ao passo que tudo ao seu redor se encontra no escuro?
	O que as sombras e as cores escuras revelam?
	O que representa a lâmpada apagada?
	O que indica a frase "Boa noite, vaca!", "Boa noite, galinha!"?
	Qual a função da seta em cada cena?
	Por que os sons são calmos e os animais fazem pouco barulho?
Nível Ideológico	Essa história é recomendada para que período do dia? Por quê?
	Qual a principal audiência desta história?
	Qualquer criança da escola poderia ler essa história antes dormir? Por quê?
	As imagens e os sons são importantes para compreender a história?
	Quem decide o momento em que os animais devem dormir?
	Quem decide o momento em que o leitor precisa dormir?
	Que elemento visual mostra a hora de dormir?
Que frases costumam ser ditas antes de dormir?	

Quadro 1. Sugestão de atividades numa perspectiva de letramento multimodal

As atividades, há pouco sugeridas, podem ser ampliadas, modificadas ou substituídas. Num primeiro momento, elas nos parecem simples e soam distantes do referencial teórico que sustentou nossas reflexões, ao longo do capítulo. Frisamos, contudo, que o embasamento multimodal, levando-se em conta as muitas categorias e nomenclaturas, devem fazer parte do

domínio do professor e da estrutura de suas aulas de leitura. Dessa maneira, o docente possibilitará ao aluno um acesso mais diversificado aos variados recursos semióticos do texto, efetuando, assim, o letramento multimodal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que uma parcela considerável de crianças recorre aos dispositivos digitais (TV, computador, celular, *videogame*, *tablet*, *Ipad*, *Iphone*) para executar as atividades de sua rotina diária (socializar, entreter-se, estudar). O texto, que tradicionalmente era associado apenas à mídia impressa, apresenta-se, agora, em outros suportes, como redes sociais, canais de vídeos, *sites*, *blogs*. Os pequenos usuários, cada vez mais envolvidos com o universo da tecnologia, lançam mão de diversas habilidades digitais, muitas delas complexas, para cumprir seus objetivos, experienciando, intuitivamente, diversos letramentos. A prática da sala de aula, até onde conhecemos, explora minimamente essas habilidades nas lições de leitura.

A discussão que propusemos neste trabalho não tem a pretensão de relegar o papel da escrita nem de desvalorizar o importante trabalho de leitura executado pelos professores. Nossa intenção é contribuir com o fomento de pesquisas no campo do multiletramento, além de oferecer novos olhares para um ponto ainda vulnerável no ensino brasileiro: leitura e interpretação de textos. Apesar de não ser inaugural, nossa pesquisa traz o diferencial de incentivar práticas de multiletramento a partir de *app books*, um novo formato de expressão literária crescente no mercado nacional. Realizar um trabalho a partir dessa perspectiva pode contribuir com práticas mais efetivas de leitura e com a existência de leitores mais

hábeis. Investigar o impacto do multiletramento nas aulas de leitura, sob esse viés, pode também sensibilizar a comunidade escolar no sentido de promover a inclusão digital e social e preparar os alunos para a vivência comunicativa numa sociedade multiletrada.

Em momento algum, pretendemos trazer soluções rápidas e encerradas para os problemas no entorno do multiletramento e da precariedade do hábito de ler. Temos consciência de que este tema é muito profundo e enfrenta questões sociais delicadas, como a desigualdade econômica, a infraestrutura das escolas, a qualidade da formação dos professores. O que almejamos foi discutir metodologicamente, problematizar e oferecer nova(s) perspectiva(s) para as aulas de leitura nos primeiros anos da Educação Básica.

A interatividade dos *app books*, sem dúvidas, traz um grande apoio à leitura, pois desperta o interesse da criança, abrindo um espaço para a experiência lúdica, para a vivência da subjetividade. Dessa forma, o livro digital interativo consagra-se um objeto cultural de grande impacto na vida dos sujeitos, dinamizando e inovando a leitura. Não basta, no entanto, ter em mãos um material didático inovador, se o método não explorar a variedade de recursos semióticos, limitando a produção de significados. Rever a concepção tradicional de letramento sob o auxílio da multimodalidade é um importante passo para inserir efetivamente o leitor numa cultura multiletrada.

REFERÊNCIAS

AL-YAQOUT, Ghada. From slate to slate: what does the future hold for the picturebook series? *New Review of Children's Literature and Librarian-ship*, Abingdon, v. 17, n.1, p. 57-77, 2011.

FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. *Caderno de Letras da UFF*. Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor, Niterói (RJ), v. 26, n. 52, p. 101-120, jan.- jul. 2016.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. [s.l.]: Polity Press, 1988.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília (DF), n. 47, p. 203-228, jan.-jun. 2016.

KOCH, Gisele Souza; TOZATTI, Danielle de Marchi. Análise de projeto gráfico de livros infantis digitais. *Projética*, Londrina (PR), v. 6, n. 1, p. 09-24, jul. 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold publishers, 2001.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, (1996) 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, (1984) 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCpress, FTD, 2017.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, p. 13-37, 1999.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 4. Zoara Failla (org.). *Relatório*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SERAFINI, FRANK. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, v. 41, n. 2, p. 85-104, 2010.

SERAFINI, FRANK. Multimodal literacy: from theories to practices. *Language Arts*, Urbana (USA), v.92, n. 6, p. 412-423, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, 2004.

VAN LEEUWEN, Theo. Music and ideology: Notes toward a sociosemiotics of mass media music. *Popular Music and Society*, Londres, v. 22, n. 4, p. 25-54, 1998.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, London, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.

VAN LEEUWEN, T. The critical analysis of musical discourse. *Critical Discourse Studies*, Londres, v. 9, n. 4, p. 319-328, 2012.

WITTLINGER, Heidi. *Boa noitinha! O livro da hora de deitar* (livro-aplicativo). Fox and Sheep GmbH, 2012. Disponível para iOS.



10

Do Papel à Tela Leitura e Escrita de Poesia no Ciberespaço

Rebeca Mendes Garcia
Larissa Cardoso Beltrão



Resumo

Neste artigo, discorreremos sobre poesia digital, gênero emergente do ciberespaço. Serão investigadas as características da poesia, a leitura desse gênero no Brasil e as transformações ocorridas no processo de criação poética devido à internet, com vistas ao letramento literário. Em suma, propõe-se uma reflexão sobre a poesia digital e as possibilidades de incentivar a leitura na rede, constituída por milhares de pessoas, as quais podem ser leitores de literatura em formação.

Palavras-chave:

poesia; ciberespaço; letramento literário.

INTRODUÇÃO

Com advento do ciberespaço, observamos o surgimento de novas configurações no processo de leitura e escrita de poesia. Na medida em que a sociedade muda, conseqüentemente, muda a maneira da qual o homem se serve para expressar-se. Devido a isso, objetivamos tratar, de modo específico, das transformações ocorridas no processo de leitura e criação de poesia, por meio de uma pesquisa bibliográfica, na abordagem qualitativa.

Para tanto, falaremos sobre a poesia, enquanto arte, de como a leitura de poesia é promovida no Brasil e do processo de formação do leitor literário, com base em Moisés (2003), Eco (2011), Adorno (2006), Candido (2011) e outros autores. Ainda discorreremos a respeito das transformações ocorridas no processo criativo (produção e recepção) de poesia em face das redes sociais e do letramento digital, pautados em Xavier (2010) e Silva et al (2012).

Esperamos, portanto, promover uma reflexão acerca da poesia no ambiente virtual e, simultaneamente, da necessidade de um novo olhar para o ensino-aprendizagem de literatura, considerando, para tanto, o ambiente no qual os alunos, enquanto sujeitos desse processo estão inseridos, fomentando o letramento digital, com vistas a formar leitores autônomos e críticos que atuem de forma construtiva na sociedade.

A POESIA

A palavra poesia, conforme expõe Moisés (2003), origina-se do grego *poiesis*, cujo significado é criar, imaginar. Nessa perspectiva de criação, podemos mencionar algumas características do gênero,

das quais citamos como principal a ênfase no “eu”. Ao voltar-se para o “eu”, a poesia reflete de maneira peculiar representações subjetivas da realidade. Surge, então, o conceito de “eu-lírico”, voz que fala no poema.

O adjetivo lírico vem do nome lira, um instrumento de cordas, que era tocado muito frequentemente pelos gregos. Por isso, esse gênero tem tamanha relação com a música, pois era inicialmente cantada, não escrita. O registro escrito passou a ocorrer a partir do século XVI, conforme relata Matia (2013):

A poesia surgiu com a música uma vez que eram cantados com o acompanhamento da lira, instrumento de cordas utilizado entre os gregos. É somente, a partir do século XVI que os poemas passam a ter seu registro enquanto manifestação escrita. Mas, a sonoridade da poesia permanece por meio dos recursos rítmicos e figurativos [...]. (MATIA, 2013, p. 22)

Além dos aspectos da poesia como a presença do “eu” e a sonoridade, existem outros importantes tais como: as relações sinestésicas (forma, musicalidade, cores); as linguagens metafóricas e metonímicas; o ritmo; a forma em verso e a rima. Moisés (2003) ainda acrescenta que a linguagem da poesia é essencialmente conotativa, na qual predomina o uso de figuras de linguagem.

Quanto aos significados, há uma tendência de associar o gênero lírico aos sentimentos, ao romantismo, principalmente porque é a forma mais comum de expressão do “eu”. No entanto, vê-se uma mudança nessa significação da poesia que pode tratar de diversos assuntos, inclusive críticas sociais. Ademais, convém mencionar as características que, segundo Matia (2013), difere a poesia da prosa, as quais são alogicidade, a-historicidade e a-narratividade:

Devido à prosa também apresentar o uso de metáforas e figuras, as características distintivas da poesia são: *alogicidade*, uma vez que o conteúdo do “eu” não é baseado sob os parâmetros da lógica formal e de qualquer esforço criticamente redutor; *a-historicidade*, em que o tempo do poema é um presente eterno em que a metáfora

final retoma a metáfora inicial; e *a-narratividade*, uma vez que a poesia implica estados do “eu” e não enredos. (MATIA, 2013, p. 20).

A falta de lógica, ou, pelo menos, a deste mundo, faz da poesia um gênero peculiar, uma vez que requer sensibilidade para compreender uma lógica construída pelo próprio texto e dentro dele. Da mesma maneira, o tempo do poema não necessariamente se assemelha com o tempo dos relógios, sendo um ponto conflituoso também para o leitor que busca proximidade com a realidade em que vive. Esses fatores contribuem para o afastamento de muitas pessoas da poesia, pautadas no discurso de que ler poesia é difícil, pois não a compreendem.

Não podemos ignorar, nesse contexto, a relação entre o individual e o global. As experiências pessoais do “eu”, ao se configurarem poesia, assumem uma dimensão coletiva, chamado por Cyntrão (2009, p. 47) de “capital simbólico coletivo”. Em *Palestra sobre lírica e sociedade*, Adorno (2006) destaca a relação entre poesia e sociedade. Segundo ele:

Na passagem do século XIX para o século XX as criações artísticas passaram a refletir as transformações estéticas ocasionadas pelas mudanças ocorridas nos elementos externos e internos, devido às mudanças sociais ocasionadas pela pressão histórica da época. Os poetas sentiram o peso da evolução de uma forma mais acentuada, precisaram transformar sua linguagem em meio ao sentimento de caos e crise, instaurado pelo clima de mudança. (ADORNO, 2006, p. 69)

Ao contextualizarmos o excerto acima, não obstante, verificamos que no aspecto socioeconômico, a explosão industrial do século XIX legou ao comportamento da humanidade uma série de modificações. No que diz respeito à poética, a agitação da vida nas metrópoles ocasionou novas relações com a linguagem e com o fazer poético. Observamos, nesse sentido, uma busca pela renovação de termos e o amadurecimento da escrita, que podem ser considerados reflexos dos novos paradigmas poéticos da modernidade, resultantes da relação entre literatura e sociedade.

Ora, pois, se reconhecemos uma mudança na configuração da produção de poesia na passagem do século XIX para o XX, não convém ignorar as mudanças que acontecem, continuamente, nas duas primeiras décadas do século XXI. Embora seja perceptível a ideia de que há uma falta de afinidade com a poesia e que ela possa estar atrelada a diversas razões - dentre elas a (má) formação do leitor literário, o acesso aos livros e as particularidades do gênero - é inegável que, nos últimos anos, as redes sociais proporcionaram o surgimento de um novo (hiper) leitor de poesia que transita, com maestria, pelo ciberespaço.

Diante do exposto, acreditamos, portanto, que se faz necessário refletir sobre a leitura de poesia, o processo de formação de leitores desse gênero, o contexto no qual estão inseridos e como isso interfere em suas escolhas, como veremos nos tópicos seguintes deste trabalho.

LEITURA DE POESIA

Antes de falar sobre a leitura de poesia, propriamente dita, é preciso que abordemos, ainda que rapidamente, o processo de formação do leitor literário. Em seu ensaio *Sobre algumas funções da literatura*, Umberto Eco (2011) assinala:

Estamos circundados de poderes imateriais que não se limitam àqueles que chamamos de valores espirituais, como uma doutrina religiosa. (...) E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (...), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma - e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares). (ECO, 2011, p. 09).

Conforme o excerto acima, quando pensamos na finalidade da literatura como *gratia sui*, ao afirmar a existência de uma experiência literária feita por deleite e considerando ainda a exceção apresentada pelo próprio teórico, as obrigações literárias, seria interessante que, enquanto leitores, fôssemos formados para a primeira instância, preparados para comportar-se de maneira despreziosa, ou seja, para ser leitores autônomos que agem sem a obrigação de fichas e relatórios, sem a nota como fator exclusivo de motivação.

Nesse sentido, sabemos que a formação do leitor de poesia, como de todos os outros gêneros, passa pela ação de mediador que, em determinado ambiente, seja ele formal ou informal, realiza o chamado letramento literário. Na escola, ambiente de educação formal, a mediação ocorre através do professor. Em casa, onde acontece o processo informal, a formação do leitor literário fica a cargo dos pais ou de adultos responsáveis.

Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) versam sobre o ensino de Língua Portuguesa:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. (BRASIL, 1997, p. 58).

Observamos que o (não) gostar de ler passa pelo processo de (má) formação do leitor literário. Em se tratando de forma específica da leitura de poesia, Barros e Araújo (2018) no artigo *A recepção de poesia goiana na escola: uma experiência de leitura com alunos do Ensino Médio* abordam a falta de preparo dos mediadores escolares para esse processo de ensino-aprendizagem. Segundo elas, a falta de fomento à formação de leitores no país acaba por tornar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura uma tarefa bastante complexa.

Durante as atividades de pesquisa realizadas pelas autoras em questão, elas puderam verificar que, no Brasil, o papel de aproximação entre leitor e literatura, historicamente, é legado à escola, ou seja, as práticas de mediação de leitura, inclusive de poesia, ficam a cargo do professor.

Ao restringir o contato com poesia ao que o professor, através do currículo, é obrigado a ensinar, corremos o risco de observar a escola trabalhando em prol do processo de (não) formação do leitor de poesia, uma vez que, como sugere Eco (2011), a experiência literária que é feita em troca de algo, nesse caso nota, não cumpre o papel humanizador da literatura, tão defendido por Antonio Candido (2011), segundo o qual:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Tratando especificamente da leitura de poesia, verificamos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) atrelam a leitura do texto literário ao estudo da tradição literária, ou seja, temos uma abordagem diacrônica no ensino de poesia, o que, muitas vezes, faz com que o aluno sintam-se muito distante da realidade vislumbrada durante esse processo. De modo que, ao invés de aproximar e despertar o interesse pela leitura desse gênero, o contato estabelecido na escola acaba por (des) construir essa relação.

Numa entrevista denominada “Escola do século XIX não consegue atrair jovens”, concedida à Valor Econômico (SP) em março de 2015, Mozart Neves Ramos, diretor de articulação do Instituto Ayrton Senna, fez a seguinte declaração: “Temos uma Escola do século XIX, um Professor do século XX e um aluno do século XXI” (RAMOS, 2015, s/p). Logo, verificamos que sua afirmação não está

equivocada. Não é difícil perceber que há necessidade de que se abra uma janela para novas possibilidades de ensino de literatura na educação básica e, de modo mais específico, no ensino médio.

A pesquisa realizada por Barros e Araújo (2018) demonstra que, após as pesquisadoras proporem a leitura de quatro poetas em uma escola, perceberam que a poeta pela qual os alunos se mostram mais interessados possui maior proximidade com eles, por meio de redes sociais.

Diante do exposto, podemos refletir acerca das mudanças que tem vivenciado esse aluno do século XXI, principalmente no que tange à relação com a internet e com todo arcabouço dentro da Rede Mundial de Computadores (World Wide Web). A respeito disso, Kenski (2007) afirma:

Uma imensa e complexa rede de meios de comunicação, instalada em todos os países do mundo, interliga pessoas e organizações permanentemente. Um único e principal fenômeno tecnológico, a internet, possibilita a comunicação entre pessoas para os mais diferenciados fins. (KENSKI, 2007, p. 33)

De fato, a internet tem transformado as relações entre as pessoas, as quais a utilizam para comprar, vender, conversar, namorar, trabalhar, estudar e diversas outras atividades que surgem frequentemente. Notamos ainda que ela tem modificado a maneira de as pessoas lerem e escreverem, afinal, estão em contato com textos a todo instante, nas chamadas redes sociais, sites que funcionam como uma rede de relacionamentos que ampliam a interação e comunicação dos usuários, tais como: *facebook, instagram, twitter, youtube*.

Nesse contexto, é necessário repensar a formação de leitores literários, porque além das duas instituições que mencionamos anteriormente, isto é, a escola em que professores realizam a mediação formal e a família - espaço que deveria ser de incentivo e hábito de

leitura, através dos mediadores pais e/ou responsáveis-, há outro ambiente para possível formação desses leitores: o ciberespaço.

Ciberespaço, como o nome já sugere, significa um ambiente tecnológico, onde as relações se constroem virtualmente. Se antes líamos textos escritos e impressos, agora, a partir desse novo espaço, podemos ler na internet, a qual possibilita uma gama maior de informações e o acesso ao “mundo” com um clique. Esses textos lidos na web denominam-se hipertextos, que, conforme Xavier, se trata de uma “[...] forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” (XAVIER, 2010, p. 208)

Os hipertextos são formados não apenas por linguagem verbal, mas também por *links*, imagens, efeitos sonoros, ícones e demais características próprias da rede. Segundo Xavier (2010):

A compreensão dessa nova ordem, bem como a nossa sobrevivência nela, passa necessariamente pela aprendizagem da leitura e da escrita do/no hipertexto que tende a mediar as relações dos sujeitos na sociedade de informação. (XAVIER, 2010, p.208)

Nesse raciocínio, os gêneros textuais também são modificados, assim como surge a figura do hiperleitor, aquele que conectado à internet, acessa os hipertextos e decide os caminhos de leitura a serem realizados. O gênero poesia, objeto deste trabalho, como outros, também sofreu algumas modificações nessa configuração de (hiper) leitura. Aparece nas redes sociais com o nome de poesia digital, sobre a qual falaremos a seguir.

POESIA DIGITAL: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO

A mudança na percepção artística, como em todas as relações sociais, não pode ser ignorada diante do advento do

ciberespaço e com a poesia não seria diferente. Em um novo contexto, surgem novas possibilidades de escrita, marcadas por outras maneiras de suporte e leitura, mas, sobretudo, lembradas pelas novas possibilidades de interação entre escritor e público.

A poesia, antes escrita em papel ou impressa, apresentava características do texto poético, já citadas anteriormente. Na transição desses suportes, isto é, do papel às telas de computadores, *smartphones*, etc., o processo de criação do texto poético é afetado pelo contexto digital e são gerados novos significados, devido às inovações estéticas próprias do ciberespaço, como maior utilização de cores, formas, imagens; inclusão de sons no texto, movimentos, texturas e muitos outros recursos. Convém mencionar que, segundo Silva e Costa (2012, p. 31), “a relação entre texto impresso e digital não é de ruptura, mas de continuidade, de transformação.” Composta de todas essas inovações, chamamos a poesia de digital, aquela que já nasce na rede e possibilita novas formas de escrita (produção) e leitura (recepção).

Sobre isso, pensamos primeiramente na autoria e como a internet aproximou o autor do seu público leitor. A internet, de fato, possibilita muita interatividade e é mais democrática que o universo editorial, uma vez que quem escreve deixa de ser inalcançável, podendo estabelecer diálogos e vínculos através de comentários nas redes sociais e *chats*.

Além de o autor se tornar próximo, o ciberespaço modificou também as noções de espaço e tempo, os quais, antes, dificultavam o acesso aos livros, restrito a poucos que possuíam condições financeiras e sociais diferenciadas da maioria. Esse acesso foi facilitado, tornando os textos disponíveis a um *hiperlink* ou *download* no ciberespaço.

Ademais, a poesia na rede pressupõe uma nova lógica criadora, a qual dispensa a linearidade do texto escrito e a formalidade das palavras meticulosamente organizadas, da esquerda para a direita, pois as palavras se agrupam, se transformam, se sobrepõem. Chartier (1999) explica:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou do leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega [abre] a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica. (CHARTIER, 1999, p. 12-13).

No século XXI, é possível não apenas ler as poesias, mas ouvi-las, vê-las movimentar-se, interagir com elas. O leitor, nesse contexto, amplia suas possibilidades de leitura, uma vez que pode comentar, fazer-se crítico e até escrever, tornando-o leitor e escritor simultaneamente. Com isso, passa a existir uma postura mais engajada e participativa no ato de leitura, uma espécie de coparticipação na construção textual, coautoria. Para Silva e Costa (2012), instaura-se a figura do *wreader* ou escreileitor.

Esse escreileitor faz suas próprias escolhas e cria caminhos de leitura, sendo instigado a buscar mais e “passear” pelos hipertextos. Ocorre um processo de emancipação do leitor, uma vez que ele assume o controle do processo de leitura e, por vezes, de escrita. Um exemplo desse processo podemos ver nas *fanfics*, abreviação de *fanfiction*, que se trata de uma narrativa ficcional recriada a partir de personagens e enredos já existentes em outros gêneros (livros, filme, música, séries). Nas *fanfics*, os escritores são, antes, leitores

que se interessam por algum objeto artístico e o recriam, propondo continuidade ao trabalho do primeiro autor.

Quanto às poesias, existem criações diversas em blogs, sites próprios e redes sociais. Um interessante espaço é o *site* Telepoesis, em que os poemas são construídos com efeitos visuais e sonoros. Enquanto surgem os versos, sons relacionados à temática surgem, provocando sensações diversas no leitor, a exemplo do poema *Árvore*.¹

O *instagram*, rede social online, criado por Kevin Systro e Mike Krieger e lançado em outubro de 2010, é outro suporte de grandes produções poéticas que têm atraído muitos leitores. Os chamados *instapoetas* ou *poetas da rede* iniciaram seus escritos primeiramente no *instagram*, só depois, após a repercussão dos seguidores, publicaram em livros. Há vários nomes de poetas brasileiros que podemos citar: Izaías Magiezi, conhecido como Zack Magiezi; João Doederlein, o *Akapoeta* nas redes e Pedro Gabriel, com a marca “Eu me chamo Antônio”.

Os poetas da rede utilizam recursos inusitados na criação. Em “eu me chamo Antônio”, por exemplo, a poesia ganha vida em *guardanapos*. Em um misto de linguagem verbal e não verbal, constroem-se versos envolventes, que comunicam com o *hiperleitor*, o qual possui uma conta no *instagram* e é seguidor. *Akapoeta* já poetiza de um jeito bem original, visto que suas poesias são em forma de *verbete de dicionário*. Os significados de cada palavra se multiplicam nesse texto, dando *vazão* às mais diversas emoções. Zack Magiezi, em suas “Notas sobre”, retoma a escrita em *máquinas de escrever*, trazendo ao ambiente virtual uma mistura do antigo e do novo.

1. Poema de Rui Torres. Disponível em: <https://telepoesis.net/arvore/arvore.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

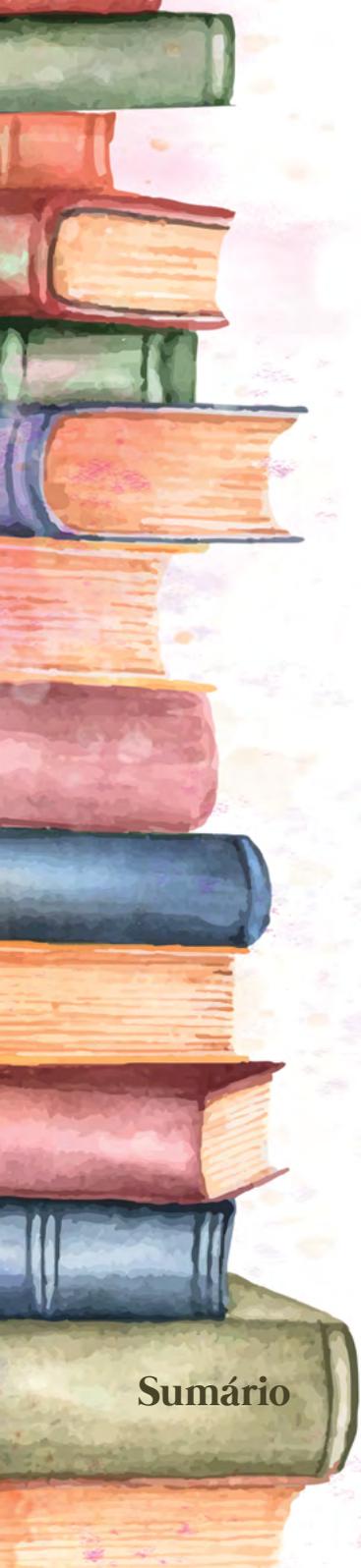
Para melhor exemplificar, selecionamos alguns poemas desses escritores, retirados dos seus perfis do *instagram*. A temática dos poemas escolhidos é a própria criação poética, para vislumbrarmos como eles veem o poeta e o processo criativo. Vejamos:



Figura 1. Imagem capturada do poema, disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Bqxu7AQhV7L/>>.



Figura 2. Imagem capturada do poema, disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BsSu3FZh8Dk/>>.



Sumário



Figura 3. Imagem capturada do poema, disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BsxszWDISeB/>>.



Figura 4. Imagem capturada do poema, disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BnosXdIdyct/>>.



Figura 5. Imagem capturada do poema, disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bly_nY4BbWO/>.

Diante dessas poesias, notamos particularidades do texto digital, desde o suporte aos recursos utilizados na construção dos sentidos. Outro aspecto relevante é a quantidade significativa de curtidas, espécie de avaliação feita pelos leitores. Os leitores, por sua vez, tornam-se críticos, ao clicarem ou não para curtir a poesia publicada.

Além disso, percebemos os comentários realizados. No poema “cabeça nas nuvens” do Zack Magiezi (figura 2), a leitora complementa o poema nos comentários, ao dizer “e dançou a noite toda”, ação que comprova a figura do escritor. A utilização no poema de objetos físicos, como a folha de uma árvore, demonstra a riqueza dessa poesia digital (figura 3). Assim, temos um novo processo interacional entre autor, obra e leitor², haja vista as novas práticas e posturas frente ao texto, em versão eletrônica.

Ademais, verificamos uma mudança em relação ao interesse pela poesia que, antes considerada um gênero difícil, passa a ser lida com mais frequência em diferentes suportes. Segundo Sant’anna (2009), muitas são as contribuições desse novo ambiente de produção poética:

No ciberespaço, ela aparece misturada com links, imagens, vídeos, ou seja, ela explora todos os recursos da hipermídia, fundindo várias linguagens e signos ao mesmo tempo: E, de repente, a poesia conhece um tipo de circulação surpreendente. Em seus blogs, em seus sites e suas intervenções, os poetas estão demonstrando não só se apoderar das novas técnicas, mas recuperando um terreno perdido. A poesia, boa ou má, está voltando ao cotidiano, demonstrando que é gênero primordial, a fresca por onde respira a mente humana. (SANT’ANNA, p. 19, 2009)

Logo, conforme expõe o autor, a poesia está voltando ao cotidiano e esse é um passo primordial para que mais pessoas se

interessem por literatura e tornem-se leitores ávidos. Então, na nova ordem mundial, o ciberespaço é uma realidade que não pode ser negligenciada. Ao reconhecermos que estamos diante de um novo cenário e que ele destaca outras possibilidades de (hiper) leitura e escrita, hipertextual, não podemos ignorar o letramento digital.

É importante, ainda, que a escola, espaço de educação formal, como mencionamos anteriormente, responsável direta pela formação do leitor literário, atente em suas práticas para o letramento digital. E, enquanto espaço formador de práticas de leitura, através dos professores, possibilite aos alunos, (hiper) leitores em formação, estratégias que possam aproximá-los dessa realidade, da qual estão tão próximos, mas, ao mesmo tempo, tão distantes.

Somente diante da formação de cidadãos letrados é que podemos pensar em leitores autônomos, capazes de promover e/ou realizar a leitura de forma autêntica, crítica e construtiva na/e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender o gênero poesia e suas particularidades, desde quando se era cantada, até este momento em que surgem novas configurações poéticas, devido ao ciberespaço. O reconhecimento do ciberespaço pressupõe maior atenção às diversas mudanças ocorridas com o advento da internet. Nela, um mundo de conexões, cada vez mais, se amplia, tornando pessoas interligadas, as quais, por sua vez, têm seus hábitos alterados. Dentre esses, percebemos que o processo de escrita e leitura literárias é também afetado.

A história da escrita e da leitura mostra um caminho de muitos suportes, tais como as tabuletas, os papiros, pergaminhos, os códices até chegar ao que hoje conhecemos como livro. Porém, essa história continua e, atualmente, vislumbramos a tela de computadores, *smartphones* e muitos outros equipamentos tecnológicos. Esses novos suportes implicam novas formas de escrever e, claro, de ler, sugerindo textos criados a partir de uma nova lógica e uma gama de recursos contidos no espaço virtual.

Nesse contexto, surgem o hipertexto e, por conseguinte, o hiperleitor. O hipertexto, como vimos, se faz com vários recursos a exemplo de *links*, imagens, efeitos sonoros, gráficos, ícones etc., e se encontra em sites, redes sociais e muitos outros espaços midiáticos. O leitor de hipertexto chamado, conforme Xavier (2010), de hiperleitor, se transforma na medida em que se conecta à internet e realiza suas leituras na tela, tendo mais acesso aos textos, podendo fazer escolhas próprias conforme seus gostos e até tornar-se escritor simultaneamente (escriteitor).

Diante disso, neste trabalho, decidamo-nos a falar da poesia na rede ou poesia digital, um hipertexto, que também se insere nessa realidade mencionada. O gênero poesia tem reconquistado espaço em virtude das criações poéticas nas redes sociais, representadas por Zack Magiezi, Akapoeta e “Eu me chamo Antônio” neste estudo.

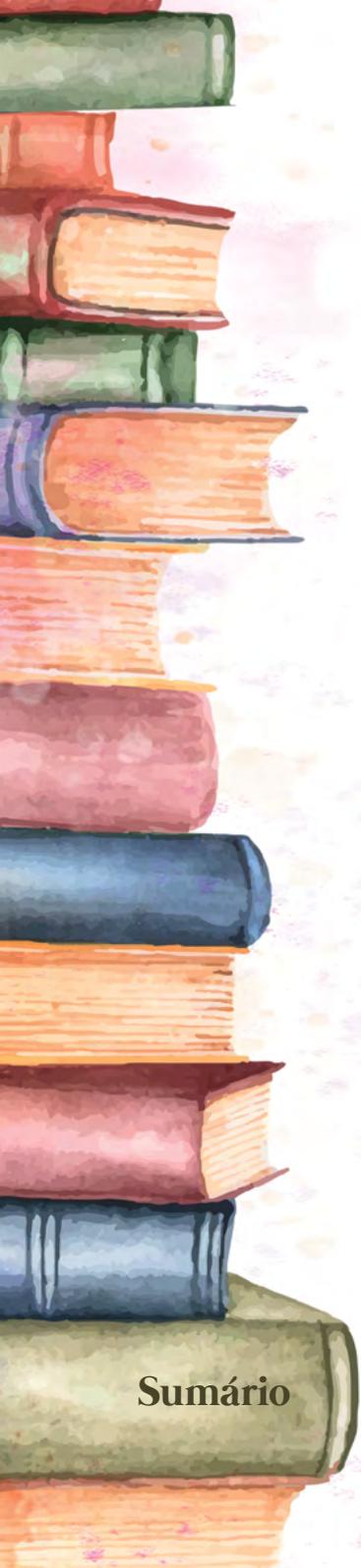
Por isso, consideramos imprescindível o reconhecimento da poesia digital para a formação do leitor literário neste século XXI. A escola, instituição responsável por essa formação no Brasil, necessita considerar, com ênfase, o ciberespaço como ambiente profícuo para o incentivo e desenvolvimento da leitura literária. Assim, teremos possibilidade de atrair mais pessoas ao universo da leitura, tornando-as, de fato, leitoras.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 2006, 34.
- BARROS, Deusa Castro; ARAÚJO, Élis Regina Castro. A recepção de poesia goiana na escola: uma experiência de leitura com alunos do ensino médio. In: SANTOS, Giovana Bleyer Ferreira et al. *Considerações sobre a poesia goiana*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CYNTRÃO, Sylvia. Cultura contemporânea: a redefinição do lugar da poesia. In: _____. *Poesia: o lugar do contemporâneo*. Brasília: TEL/UnB, 2009. p. 47-50.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: *O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MATIA, Kátia Caroline de. *Poesia expandida: a escrita poética no ciberespaço*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- GUIMARÃES, Ligia. *Escola 'do século XIX' não consegue atrair jovens*. *Jornal Valor Econômico*. 2015. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/3938262/escola-do-seculo-xix-nao-consegue-atrair-jovens>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- SANT'ANNA, Afonso Romano. As muitas mortes e muitas vidas da poesia. In: CYNTRÃO, Sylvia Helena (Org.). *Poesia: o lugar do contemporâneo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009, p. 13-20.
- SILVA, Débora C. Santos e; COSTA, Keila Matida M. Leitura de poesia e formação do leitor: do impresso ao digital. In: SILVA, Débora C. Santos e; CAMARGO, Goiandira Ortiz e GUIMARÃES, Maria Severina Batista (org.).

Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético. Goiânia: Cânone Editorial, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. (Org.), et al. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



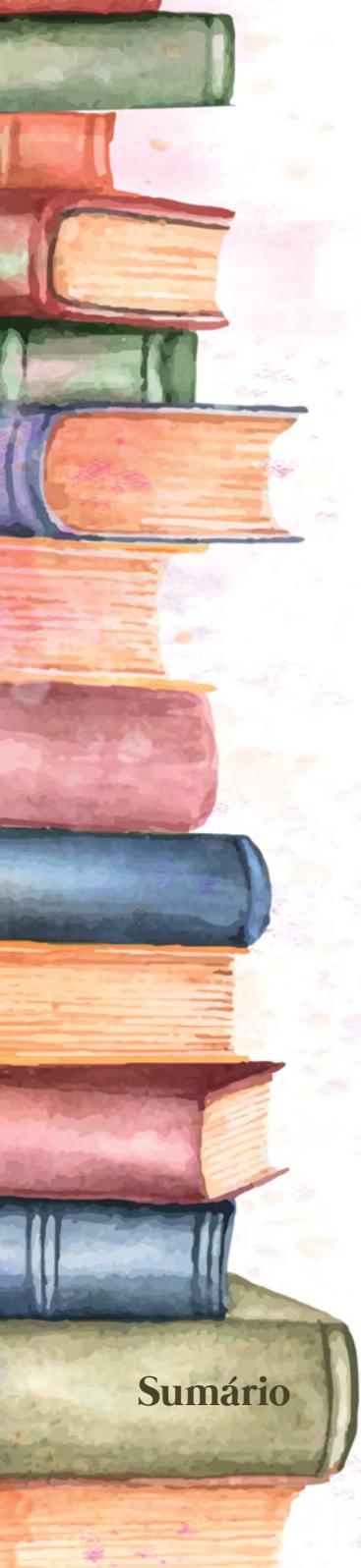
Sumário



11

Literatura e Estudos Interartísticos: A escrita e a imagem na poesia de Gerardo Mello Mourão

Junior César Ferreira de Castro



Resumo

A relação da literatura com outras artes ganhou destaque nos últimos anos devido a uma forte influência das mídias no contexto de produção artístico a fim de deixar o caráter unívoco para originar novas poéticas concentradas no aspecto visual a partir das combinações e referências midiáticas. A inserção da imagem no texto literário se firmou com o período concretista e se desenvolveu nas épocas seguintes com o objetivo de promover a estética do efeito e conteúdo. Gerardo Mello Mourão, poeta cearense, buscou essa inovação intratextual e passou a contribuir com a teorização de novos elementos para os estudos interartes através de sua obra *Os peãs*. Logo, para entendermos esse processo intersemiótico entre imagem e palavra convocamos os estudos de Rajewsky (2012), Clüver (2006), Arbex (2006), Aumont (1993), Moser (2006), Dencker (2012), Gaudreault e Marion (2012), Santanela e Nöth (1998) para afirmar que os poemas estão configurados por uma poética do visível e do visual.

Palavras-chave:

Poesia visual; Intermidialidade; Literatura brasileira contemporânea.

INTRODUÇÃO

Partindo-se da ideia de que as linguagens não estão separadas e que essa união se estabelece das mais diversas formas pelo uso da imagem e das mídias em geral, nota-se que, a partir dos meados do século XX, houve uma proliferação mais acentuada dos estudos híbridos entre as manifestações artísticas. A literatura, por ser considerada uma arte temporal, também seguiu o mesmo processo. Com a evolução e a transformação da sociedade moderna, ela passou a sofrer influência de outros gêneros, perdendo a sua univocidade para abordar a inter-relação com as artes de um modo geral, possibilitando o nascimento de poéticas que estivessem centradas nos aspectos visuais e nos seus respectivos significados.

Ao refletir sobre este princípio, o da presença da imagem como produção literária, a escrita então se tornou o resultado dessa intervenção intermediária pelo fato de a palavra também ser considerada uma mídia e ambas serem vistas sob o elo desse sistema semiótico. A relação da literatura com os fundamentos poéticos da visualidade deve ser entendida pelo modo da transposição criativa em que a imagem não serve apenas para ilustrar ou complementar as palavras do escritor, mas de dialogar com o texto pelo simples fato de a obra de arte ser analisada pelo processo de produção e da operação estética a qual procura expressar as suas especificidades. Sob essa perspectiva, a de estabelecer uma poética do visível, convoca-se *Os peãs*, de Gerardo Mello Mourão, para demonstrar que, mesmo estando inserido em um mundo de desrealizações, o poeta busca o real e as vertentes da poesia visual para construir sua temática voltada para a pertinência de um passado nacional, a genealogia do povo brasileiro, tendo-se como fruto uma realidade representada permeada de símbolos e ícones picturais.

Os *peãs* é uma obra literária formada por três poemas-longos (“O país dos Mourões”, “As peripécias de Gerardo” e “Rastro de Apolo”) composta por diversos cantos que tecem, pela memória do autor, a fundação do Brasil pelos feitos heroicos da família Mello Mourão, contendo ora imagens de documentos e ilustrações ora poemas visuais, ideogramas e caligramas poéticos materializados no tempo da escrita e não como pura memória do autor. Dessa forma, busca-se discutir os valores ideológicos e históricos da literatura com as imagens junto aos princípios teórico-críticos da poesia visual com base em uma problemática que tem como cerne o modo de como a visualidade atua na poética mellomouréana como elemento atualizador da criação a partir da combinação midiática entre escrita e imagem.

A partir dessa ideia, a de que escrita e imagem estão em uma conexão *in praesentia*, no mesmo nível de leitura, o presente estudo demonstra que o poeta valoriza tanto o aspecto da visualidade como o do conteúdo que possibilitam a criação de recursos estéticos verbo-visuais, diferentemente, do período concretista que se centrava apenas na geometrização ou na forma do poema. Assim, o objetivo é validar que a configuração desses elementos verbo-visuais está por um dialogismo intersemiótico construído pela combinação midiática, da palavra para a imagem e da imagem para a palavra, como um dos meios que possibilita o nascimento de sua poética.

Portanto, se os fundamentos visuais são formas da poesia de Gerardo Mello Mourão e não de rememorar o instante nela retratado, logo o objeto de estudo aqui analisado é visto sob o ângulo de uma poética híbrida pelo fato de expressarem as especificidades da escrita e das imagens não deixando de retratar as suas equivalências por convergirem em um único processo, a de estabelecer a relação intertesemiótica para fundar sua estética. Por fim, a presente pesquisa contribui com os estudos interartes por trazer uma reflexão teórico-prática sobre as manifestações

artísticas, e que a criação do poeta possa então ser vista como resultado de duas ou mais linguagens voltadas para um único fim, o de estabelecer o seu plano de expressão e de conteúdo para dar um novo olhar a esse processo criativo considerado um estilo renovador no cenário da poesia brasileira contemporânea.

O PROCESSO INTERSEMIÓTICO E A VISUALIDADE NA POESIA

A relação da imagem com a escrita esteve presente na humanidade desde o surgimento do alfabeto pictórico pela representação gráfica das letras na Grécia Antiga e nos primeiros poemas com pinturas dos poetas bucólicos gregos, passando pelo Renascimento Carolíngio até chegar às imagens em forma de texto com as obras de Mallarmé e Apollinaire. Com a introdução do Modernismo pela experiência dos futuristas e dos dadaístas, essa tendência se expandiu e se consolidou com o movimento concretista a partir da segunda metade do século XX pela abordagem lúdica dada ao material linguístico.

A poesia concreta é uma forma artística de linguagem resultante das características materiais do signo verbal pelo aspecto sonoro e visual da palavra. A ruptura com o tipo habitual da leitura, a grafia separada das letras, o espaço em branco da página do livro, um amontoado de letras uma em frente à outra, bem como o descaso com a sintaxe e a metáfora exigiram uma nova recepção por parte do leitor, levando-o a buscar o real sentido das palavras a partir da representação do contexto sociocultural da época. Nesse período, especialmente na década de 50, a formação das imagens por meio da escrita foi utilizada como sinônimo da poesia concreta com objetivo de referir à descrição da materialidade e da funcionalidade

da poesia como elementos visuais estranhos a arte. A organização do texto poético estava voltada para estrofes que continham versos disformes em que a palavra era entendida enquanto signo verbal e não visual, pois havia a preocupação com a linguagem apenas no seu aspecto material, divergindo com o conceito de poesia visual.

A definição de poesia visual, apesar de consolidar somente na década de 60, já aparecia na *Arte Poética*, de Horácio, quando este compara a imagem da pintura com a da poesia, e o olhar do artista deveria ultrapassar o próprio limite do gênero para aproximar as artes e retratar o homem no seu universo como eixo confluyente de toda a criação artística. A sua estética é mais complexa e vai além da qualidade gráfica dos signos verbais a fim de inserir ou buscar diversos elementos de outras artes para resultar, segundo Dencker (2012, p. 143), “na poesia em forma de imagem composta por imagens que fazem um texto”.

No que concerne ao caráter textual e visual, a poesia concreta defende a racionalidade e rejeita o expressionismo, o acaso e a abstração lírica. Não há preocupação com o tema e o intuito era criar uma nova linguagem com a distinção entre forma e conteúdo enquanto na poesia visual essa característica se torna um jogo poético por apresentar vários níveis de interpretação devido à experimentação visual e, ainda, aproximar de outras artes pelo contraste semântico das palavras. Dessa maneira, a identificação da materialidade do poema deve ser analisada dentro da função contextual de produção, pois ela se condensa para sensibilizar o modo de ver e pensar do leitor como mostra o seguinte canto de *Os peás*, de Gerardo Mello Mourão, alternando-se entre o estilo concretista e o da poesia visual:

Cobrem-me o palitô as borboletas e as libélulas
E aos lábios sábios de teu nome os beija-flores
chegam e digo

Mel
po
me

len

ne

e é

de mel

a nossa lua
desde

já
neiro

a janeiro

es

cravo

desse tufo de cravinas
na virilha em flor por onde a sílaba
da rosa pestaneja a pálpebra
a balbucio

o cio

verbo gerúndio e gerundivo

(MOURÃO, 1999, p. 323)

Essa aproximação estética das artes visuais com a literatura é estudada e entendida pelo conceito de visualidade porque o poema deixa esse caráter unívoco, de um gênero perfeito, para assumir uma postura pluralística e semiótica dos signos. Se a poesia visual mantém uma relação instável entre as mídias, precisamente entre a imagem e o texto, logo a conexão dessas diferentes estéticas no espaço intermediário faz com que o seu projeto artístico se desenvolva por meio da experiência em resposta ao desdobramento da expansão das informações. Entende-se por mídia a expressão oriunda do latim plural, *medium*, que se refere ao meio físico ou técnico produzido por uma

ou pela fusão dos signos. Sua função é mediar uma comunicação através de transmissores adequados de distância espaço-temporal que, de acordo com Moser (2006, p. 53), “emerge enquanto objeto de conhecimento e de uma relação intermedial que a teria precedido”. Assim, ela é o suporte que sustenta a composição de qualquer signo; e o livro, por se caracterizar em uma mídia e classificada dentro da categoria verbal, passa a ser entendido aqui como aquele que é capaz de interagir com qualquer forma midiática e resultar em uma nova criação estabelecida pela intermedialidade.

Apesar de ser um termo recente, Clüver (2011, p. 9) assegura que a intermedialidade esteve presente em todas as épocas e culturas por implicar vários tipos de inter-relações e, ao analisar determinado fenômeno midiático, deve-se compreender o meio operador de sua base histórica e social. Ao refletir sobre a criação interartística na contemporaneidade, os três poemas-livros de *Os peãs*, denominados respectivamente de “O país dos Mourões”, “Peripécias de Gerardo” e “Rastros de Apolo”, estão permeados de uma linguagem visual para cantar tanto a fundação do Brasil pelos feitos heroicos da família Mello Mourão como o canto de um poeta exaltador de sua amada e do deus Apolo pelo sertão nordestino. Uma poesia que se constitui através da combinação de mídias como a ilustração, a fac-símiles de documentos históricos, a técnica do cartaz e da pintura representados pela visualidade das palavras; além das letras gregas e símbolos que formam ideogramas e caligramas poéticos como a transposição midiática do som da flauta para a mídia verbal. A poética mellomoureana é consolidada por um estilo pluralístico pelo fato de permitir um conjunto de traços inflexíveis que afirmam essas mídias pelos valores pragmáticos e semânticos de todo o contexto cultural. Acima de tudo, ser configurada de instantes fragmentados que influenciaram esse processo de produção e abarcar toda uma realidade representada, a da genealogia do povo brasileiro.

Para entender esse tipo de poesia visual com base nos estudos interartes a partir da combinação e transposição midiática, devem-se levar em conta duas compreensões, sendo que a primeira se concentra na condição ou categoria fundamental e, a segunda, na categoria crítica para a análise concreta das configurações de mídias individuais e específicas. No caso de Gerardo Mello Mourão, ambas as propostas são convocadas na medida em que elas se manifestam a favor de uma estética intermidiática, pois tanto Clüver como Irina Rajewsky (2012, p. 19-20) as veem como elementos constitutivos da obra de arte para resultar em um produto intermidiático e não um hibridismo por ser uma subcategoria da intermedialidade. Isso significa que a interação das imagens com o texto é evocado no nível da estética do efeito para chegar à representação daquilo que está sendo produzido, o de estabelecer a forma e o conteúdo do poema. Assim, ao abrir o primeiro poema-livro, já nos deparamos com a ilustração de Darcílio Lima, referindo-se a linhagem da família Mello Mourão que, através da imagem e sua relação com o texto, é possível identificar a metáfora do tronco de uma árvore até sua magnífica flor:



Figura 01. Gerardo Mello Mourão visto por Darcílio Lima

A José Ribeiro Mello avô
E Capitão de Mellos e
Mourões ao Senador An
tônio de Barros Carvalho
do país de Pernambuco
também avô e Capitão
de Mellos e Mourões e
aos Mellos e Mourões do
mesmo sangue dos Fei
tosa dos Correia Lima
dos Araujo Chaves dos
Bezerra dos Vera e dos
Martins Chaves do País
do Nordeste das Alagoas
ao Ceará Grande da li
nha tronco até a flor
(MOURÃO, 1999, p. 3)

A ilustração, do latim *illustrare*, é um recurso visual que desempenha tanto a função de adornar como de traduzir ou explicar o próprio texto. No entanto, a figura de abertura do poema “O país dos Mourões” indica uma complexidade maior por desempenhar outro modelo de diálogo intermediático, o da ilustração antifônica. Para Hans Lund (2012, p. 171-180), o signo verbal, nesse tipo de ilustração, se alterna com a imagem sem a intenção de explicá-la que, em alguns pontos da obra, pode ocorrer no início ou ao longo do texto e, muitas das vezes, são instruídas por um artista ou pelo próprio autor. No mesmo poema, no canto VIII, único que não é nomeado por uma letra grega, surgem figuras-símbolos que ora explica ou não a ilustração, articulando o tempo histórico ao tempo da narrativa através dos versos e da imagem dos ferrões que marcaram os animais e as pessoas das terras de Ipueiras. Já nos poemas-livros seguintes, como mostra abaixo, a ilustração é tomada por figuras que estão na mesma superfície do texto. Assim, a interação da imagem é convocada no nível do poema para que

o leitor/expectador possa interpretá-la, pois se a representação for desligada do texto pode criar outro significado:

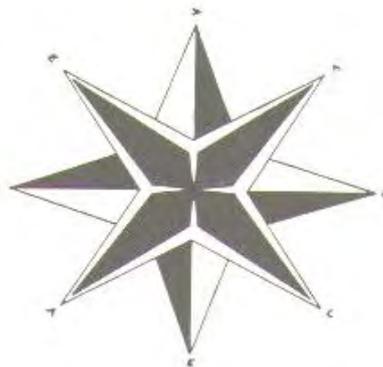


Figura 02: Referência ao poema “Peripécias de Gerardo”.

e a gaivota e a garça e o búfalo
te constelam
amada
boreal.
(MOURÃO, 1999, p. 253).

Com a noção de pluralidade midiática, o recurso da visualidade se estende ao domínio imaterial da mente humana e estão ligados, segundo Santanela e Nöth (1998), pela sua gênese e não de maneira separada. Cada imagem traz os elementos estéticos de sua origem e integram na mídia verbal a fim de estruturar e evidenciar novas formas de percepção para os poemas. A intermídia, responsável por esse processo, opõe-se a tradição e confirma outra consciência contextual advinda de um sistema de referências semióticas no qual a linguagem não mais se reduz apenas ao signo verbal, mas pela fusão ao visual. O aparecimento de mídias técnicas como a fotografia, por exemplo, ameaçou acabar com a criatividade das belas artes e da literatura, mas desde o Modernismo a intermedialidade,

juntamente com a criação artística, permitiu que as artes sofressem essa espécie de mutação para abarcar os acontecimentos de uma realidade representada a partir da lente de uma câmera fotográfica.

O poema visual é o resultado da intersecção entre poesia e experimentação visual. Dessa maneira, a experiência estética da imagem fotográfica ao texto ultrapassa o campo de sua natureza para permitir o poeta a convocar o real pela operacionalização da objetividade e da subjetividade sem tornar o poema-narrativo em um levantamento histórico-cultural da época ou mero documentário biográfico. Portanto, é interessante ressaltar, conforme assinala Márcia Arbex (2006, p. 49), que a disposição das imagens no texto, seja de maneira visível ou visualmente, se encontram de forma intratextual pela capacidade de manter a homogenia e permitir o criador abolir o mundo extratextual para promover a sua primazia. Logo, os fac-símiles dos documentos históricos presentes nos poemas-livros são introduzidos pelos versos ou ficam a cargo da própria imagem dar continuidade ao texto.

A fotografia não deve ser pensada como um ícone que substitui o outro. Ela é sempre uma coisa representada que fornece detalhes essenciais para entender os cantos a partir do referente, do contexto histórico-social, onde o poeta parte dessa exterioridade para convertê-la na interioridade e chegar à essência da poesia. Já em relação à essência da fotografia, Barthes (2017) a denomina de noema, o *isso-foi*, aquilo que esteve no passado colocado entre o infinito e o sujeito. Logo, Gerardo Mello Mourão não nega o real, ao contrário, transfigura-o para o plano poético em busca de outra forma de expressão. Portanto, o sentido que elas assumem junto às palavras está inscrito no mundo do texto e não devem ser lidas em seu estado icônico. O mesmo pode-se afirmar com o cartaz integrado ao poema “Rastro de Apolo”:

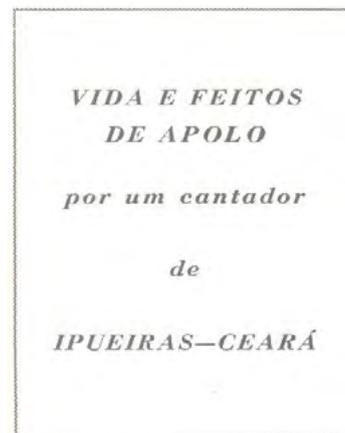


Figura 03: Referência ao poema “Rastro de Apolo”.

Gerardo Mello Mourão não revela a intenção dessa última mídia. No entanto, coloca-a sob um conceito transcodificado que necessita ser decifrado, de ir além do ícone e de um passado já estabelecido com o mundo. Cada signo verbal e visual utilizado mantém uma condição de índice com aquilo que está sendo revelado pela conexão física a fim de atestar a existência de um realismo poético que tem como ponto de partida o referente e não mais um produto mimético simbolizado. A combinação de mídias na poesia visual está além de uma espécie de colagem e não possui uma única representação pelos signos. Ela apresenta uma versatilidade em que a forma técnica e a materialidade das mídias não congelam o conteúdo do poema, mas que promove a intermídia, pois segundo Higgins (2012, p. 47), ela deve ser compreendida no âmbito da arte. Os signos alfabéticos são distribuídos na página do livro, que é a sua mídia verbal, como se estivesse em uma tela e, no lugar de imagens pictóricas, estão às letras gregas e portuguesas desenhadas nas cores branco e preto, representando toda a subjetividade lírica e a exaltação do amor pelo seu ser amado, a Madalena (Lea ou Nénia de Sibila), que também dão sequência ao texto.

No que tange à transposição midiática, Irina Rajewsky (2012), a conceitua como a transformação de um texto composto em uma mídia, em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia. Em *Os peãs*, pode-se afirmar que há apenas uma condição fundamental ou categoria crítica que, por sinal, está relacionado com a música. O eu-lírico, ao exaltar sua amada pelo canto, precisamente por uma flauta, utiliza-se da éfrase para descrever o som emitido pelo instrumento e, ao invés de representá-lo pelo seu símbolo correspondente, o substitui por letras gregas e do nome de Léa que, após a interrupção, a leitura do texto é retomada pela musicalidade dos versos:

E muita noite
Quebrada a flauta
Não cessava a melodia – tenho lábios
(MOURÃO, 1999, p. 359)

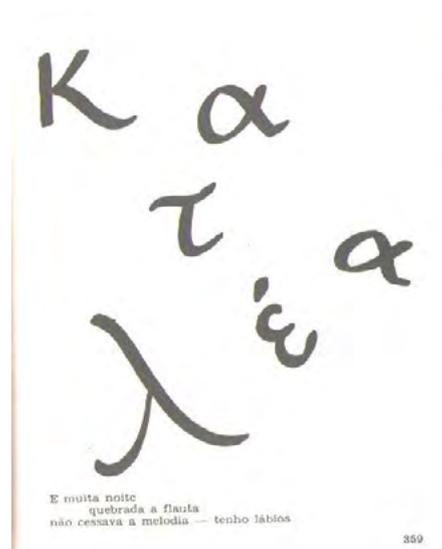


Figura 04: Exemplo de éfrase/transposição midiática.



Se a parte gravada e visual da letra da música são os meios de produção que geram essa mídia, logo a escrita do poema e relação do som da flauta que está por outra coisa, o das letras gregas associadas às deusas e estas ao seu grande amor, podem ser entendidas como uma tradução intersemiótica. A sonoridade é interpretada pelos signos verbais para afirmar aquilo que está sendo retratado e, para que isso ocorresse, o autor utilizou da modalidade espaciotemporal da mídia verbal para materializar os signos visuais. Apesar de Clüver e Jakobson (apud LUND, 2012, p. 177) afirmarem que seja difícil encontrar uma equivalência entre dois sistemas semióticos diferentes “uma transposição intersemiótica bem sucedida não deveria ser considerada menos possível do que uma tradução interlingual de um poema”, pois como há a inter-relação da imagem com o texto então é válido dizer que há a transposição visual do som para o texto. Já para Marion e Gaudreaut (2012, p. 115), esse processo é denominado de *syuzhet* muito comum na transescritura da narrativa para o cinema, mas que, no caso de *Os peãs*, há a *syuzheticização escrita*, pois o leitor consegue apreender a adaptação de uma mídia sonora para outra específica em que a transposição do som ocorre pela codificação verbal e visual ao mesmo tempo.

A este respeito, nota-se que o autor cria e não inventa uma poética e esta está relacionada diretamente com o mundo do texto ou, segundo Barthes (apud PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 107), com a responsabilidade da forma estabelecida pela combinação e transposição midiática. A estética visual e intermediária de *Os peãs* é uma arte que renuncia a experiência comum de outras poéticas concretistas por evocar a visualidade como idealização de liberdade da própria criação e diferenciar do concretismo porque nem sempre uma poesia visual poderá ser considerada um poema concreto. As imagens estão presentificadas como um componente metafórico para gerar os efeitos da visualidade enquanto a intermedialidade demonstra que não existe um imperialismo entre as artes, e que a

literatura recebe quaisquer signos que resulte em uma nova estética. Cada significante dos poemas-narrativos aqui demonstrados evocou o horizonte de significados possíveis dentro de sua contextualização, pois para Aumont (1993, p. 250), cada imagem contém o seu sentido se esta for lida pelo destinatário no momento da interpretação. Logo, fica evidente que a matéria desenvolvida está sob um plano composicional e processado ao nível da linguagem transcriativa, retratando o texto e as imagens como autoafirmação semiótica da própria criação interartística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização dos signos presentes na obra literária de Gerardo Mello Mourão permite o leitor a adentrar em uma linguagem representativa de realidades. Tanto a escrita como os dados icônicos e indiciais retratados pela combinação midiática criam o próprio aspecto visual dos fatos narrados pelo sujeito lírico além de manter uma relação direta com as informações interpretativas em que cada imagem retrata. Assim, tudo aquilo que se lê e vê na imagem poética seja verbal ou não verbal convive com aquilo que teve lugar no passado e que agora estão configurados pelo tempo presente da criação, e que os fundamentos da visualidade foram capazes de promover a homogeneidade entre texto e imagem por estarem na mesma superfície de interpretação.

Em *Os peãs*, a presença da imagem visual é convocada para ser utilizada no sentido mais amplo, a de mediador semiótico entre texto-imagem através de operadores de conversão em ver e ler. Sobre os efeitos que as imagens produzem quando colocadas no texto, percebemos que elas estão em um vínculo intratextual o qual pode ser visto na sua poesia como o sistema que possibilita e atualiza a forma literária onde o poeta é ao mesmo tempo o operador

da escrita e das imagens. Desse modo, cada signo pictural seguido de um espaçamento entre texto e imagem produz o efeito rítmico da poética visual que, por sua vez, é uma mistura dinâmica e de ordem performática, levando o visível a não se restringir apenas a forma ou geometrização do poema, mas na interação com o próprio conteúdo. Logo, esses mesmos signos picturais têm uma característica semiótica que os fazem funcionar como ícone e também como índice que se juntam ao terceiro tipo, os símbolos, para promover essa linguagem voltada para um referencial, a de um passado no presente, e de pretensão representativa.

Na tentativa de estabelecer à escrita e a imagem como elementos configurados dessa nova estética em que o conteúdo está interligado com a forma, Gerardo Mello Mourão instaura um dialogismo semiótico com o objetivo de alcançar um estilo em que a visualidade girasse em torno de um movimento de reinvenção para configurar as palavras e as imagens no mesmo campo de significação literária. Assim, nenhum dos recursos visuais pode ser lido separadamente do texto porque estão sob a primazia do processo intratextual. Nos cantos aqui apresentados, pôde-se então notar que as palavras também carregam em sua relação de significação e de lógica a inserção de uma poética do visível com a finalidade de afirmar uma forma arquitetônica de estilo próprio e que o torna singular em relação aos outros poetas de seu tempo e de épocas anteriores. Portanto, esse novo estilo de poesia visual acontece de maneira conjunta pela acepção da forma e do conteúdo que foram expandidos na obra literária pelo sistema de signos, demonstrando que a totalidade da expressão artística, seja ela objetiva ou subjetiva, é constituída pela verdade de um real representado.

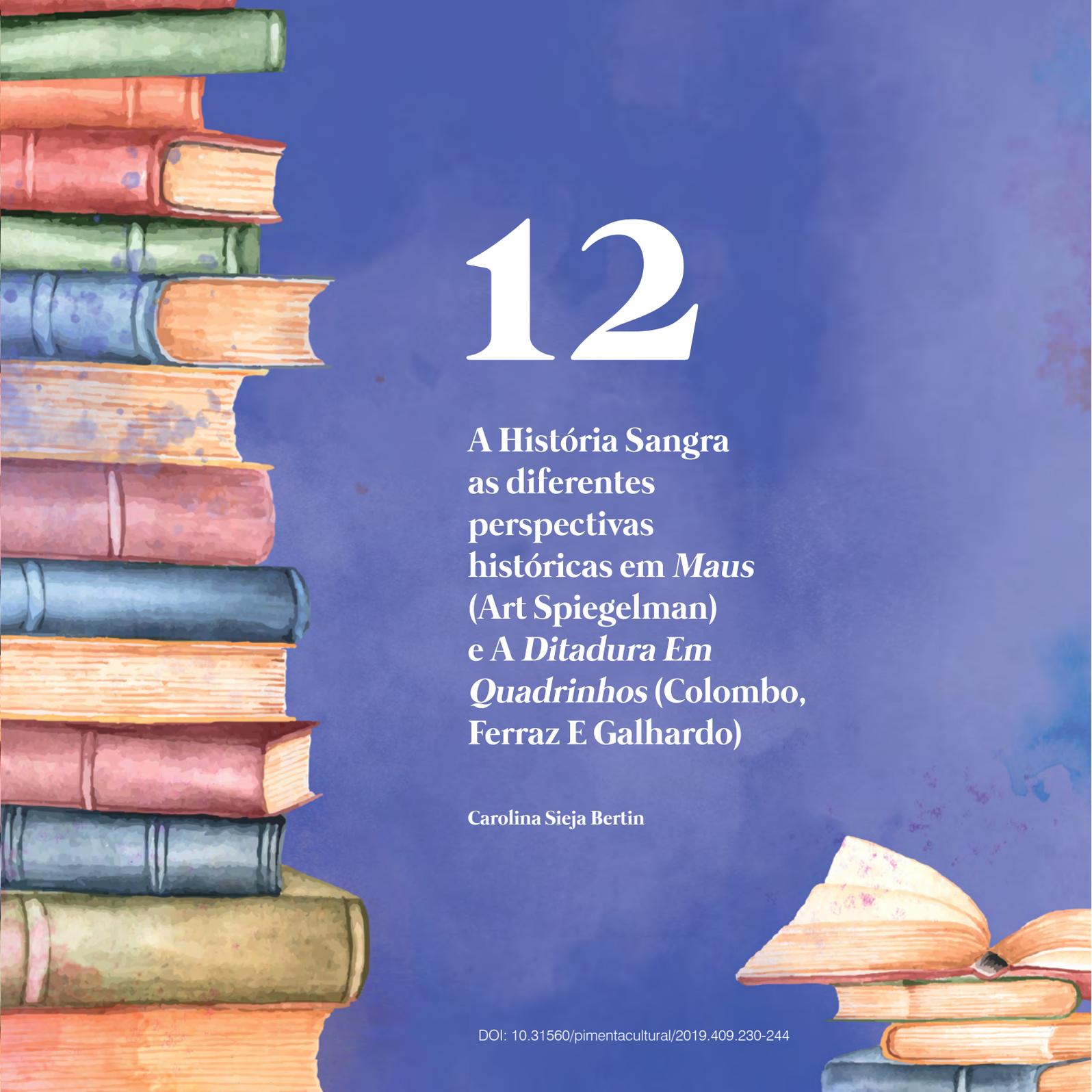
REFERÊNCIAS

- ARBEX, Márcia. *Poéticas do visível*: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio César Santoro. Campinas: Papyrus, 1993.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*: notas sobre fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- CLÜVER, Claus. Intermidialidade. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011.
- DENCKER, Klaus Peter. Da poesia concreta à poesia visual: um olhar para o futuro dos meios eletrônicos. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 133-154.
- GAUDREAU, André; MARION, Philippe. Transecritura e midiática narrativa: Questões de intermidialidade. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 107-128.
- HIGGINS, Dick. Intermídia. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 41-50.
- LUND, Hans. A história da cegonha, de Karen Blixen, e a noção de ilustração. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 171-188.
- MOSER, Walter. As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermidialidade. *Aletria: Revista de Estudos Literários*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 42-65, jul.-dez. 2006.
- MÜLLER, Jürgen E. Intermidialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 75-95.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e remediação. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 15-45.

_____. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea 2*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 51-74.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.



12

A História Sangra
as diferentes
perspectivas
históricas em *Maus*
(Art Spiegelman)
e *A Ditadura Em*
Quadrinhos (Colombo,
Ferraz E Galhardo)

Carolina Sieja Bertin



Sumário

Resumo

O gênero das histórias em quadrinho pode ser importante no que tange o estudo de genocídios e/ou situações traumáticas. No presente trabalho, investigaremos as particularidades de sua composição. Analisaremos *Maus*, de Art Spiegelman (1991) e *A ditadura em quadrinhos*, de Colombo, Ferraz e Galhardo (2014), com o objetivo de analisar de que maneira estudos sobre eventos tão distintos podem trazer contribuições no trabalho em sala de aula com experiências intensas e traumáticas.

Palavras-chave:

Histórias em quadrinhos; genocídio; memória; representação.

O surgimento das histórias em quadrinhos se deu aproximadamente no final do século XIX, na Europa, mas de maneira diferente do que as concebemos hoje: a princípio, desenhistas desenvolviam ilustrações, mas sem as passagens escritas. Seu desdobramento ocorreu em maior parte na França, onde a junção entre texto e imagem se concretizou de maneira mais evidente, sendo caracterizadas agora como enredos narrados quadro a quadro com ampla utilização de textos verbais e não-verbais, e do discurso direto, característico da língua falada.

Ao retomar a definição de tal gênero, Bakhtin (1997) o descreve como discursivo secundário – ou seja, aquele que aparece em situações de comunicação de maneira complexa –, englobando gêneros discursivos primários – mais simples – correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal. Entretanto, apesar de se caracterizar como um gênero extremamente rico, exatamente por unir duas formas textuais (verbal e não verbal), o estudo das histórias em quadrinhos ainda é escasso tanto no meio acadêmico, quanto escolar (Assis e Marinho, 2016). Segundo o artigo “História em quadrinhos: um gênero para sala de aula”, poucos são os professores que se utilizam de tal gênero para enriquecer sua prática educativa, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) orientem a utilização de vários gêneros discursivos para que se possa formar alunos produtores de texto orais e escritos. Isso se dá em parte porque a utilização eficaz de uma história em quadrinhos em sala de aula pressupõe que o professor tenha, inicialmente, conhecimento da abordagem a respeito não apenas de gêneros discursivos, mas também do que engloba uma HQ, como a combinação entre imagem (linguagem não verbal) e texto (linguagem verbal), e suas reverberações (comunicação entre os quadros na construção da narrativa, o movimento sugerido pela história, etc.).



Dionísio, Bezerra e Machado (2002, p. 196) assinalam que nas HQs, “há uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor”, que, ao fazer a leitura, deve construir o fluxo narrativo, formando uma continuidade. Para que isso ocorra, é preciso que haja um código compartilhado entre ele e o autor: ao escolher seu repertório simbólico, como as próprias ilustrações, os balões, as legendas e os requadros, o autor compõe sua história; o leitor, por sua vez, por meio de seu aparato imagético, irá “preencher as lacunas” deixadas pelo autor, formando sua própria sequência e interpretação dos símbolos. Ao retomarmos a questão de situações extremas, como o Holocausto e a ditadura Militar, o repertório de símbolos se torna mais delicado, já que representar tais eventos, tanto de maneira visual, quanto de maneira ficcional, seria “impossível”¹. Os espetáculos em torno do evento, e a maneira com que são excessivamente transmitidos pela mídia deturpam nossos mecanismos de representação e percepção, fazendo com que nossa rede simbólica se esvazie e se petrifique, permanecendo sobrecarregada por uma experiência histórica permeada por uma profusão de imagens, sem poder ser assimilada.

O objetivo do presente trabalho é, então, mostrar de que maneira as histórias em quadrinhos vem se constituindo como um importante meio para o estudo de situações e experiências complexas, como o Holocausto, tendo em vista que a HQ mais aclamada acerca da temática, *Maus* (de Art Spiegelman, 1991) é grandemente utilizada em escolas da grande São Paulo (Bertin, 2018). A partir, então, do seu estudo acerca da maneira que constitui uma nova prática de observação do passado e da memória de seu pai, é possível alavancar novas abordagens de temas complexos, como a subjetivação de gerações posteriores, e a celebração da memória de eventos que se

1. A ideia da impossibilidade de representação de eventos traumáticos já foi largamente discutida pelo teórico italiano Giorgio Agamben em *O que resta de Auschwitz* (1998).

colocam distantes temporalmente. A partir então dos mecanismos de observação em *Maus*, trataremos de expandir a temática, oferecendo novas ferramentas para o estudo e interpretação de situações tão complexas, como, por exemplo, a ditadura militar.

A MEMÓRIA: COMO CELEBRÁ-LA?

Antes de adentrarmos a maneira segundo a qual as HQs abordam tais temáticas, é importante destrinchar um tema recorrente – e essencial – para a produção de tal material: a memória, tanto pública (que inspira fechamento e restabelecimento da coerência por meio do discurso), quanto privada (na qual permanece o irrepresentável e o inarticulável), que invadem as narrativas de forma tão intensa que transportam quem as escuta – ou lê – de volta para o evento traumático, levando-os a um espaço cujos tempos são simultâneos, e que persistem em se fazer presentes na existência do sujeito. Chamaremos tal efeito de *intersecção de camadas temporais*.

O conceito de camadas temporais já aparece nas obras *Tempo e Narrativa Histórica* (1982-1983) e *A Memória, a História e o Esquecimento* (2000), ambas escritas pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1912 – 2005). No primeiro livro, com um intuito de colocar em cheque a visão tradicional da historiografia francesa, que reinara entre 1945 até 1970, o autor traz como objeto de reflexão a dialética entre “tempo vivido” e “narração” – ou seja, entre “experiência” e “consciência”: para o Ricoeur, o discurso do historiador deve pertencer à ordem das narrativas, atentando-se ao que foi vivido, à sensibilidade e à ação humana, colocando o homem como centro. Dessa forma, considera-se não apenas o tempo lógico da História, mas também o que é de ordem humana, e a maneira segundo a

qual os eventos foram sentidos pelo sujeito: em uma palestra, para aquele que se sente entediado, o tempo passará mais devagar, enquanto para aquele que toma notas e que se interessa, o mesmo tempo dará a impressão de passar mais rápido.

Ricoeur ainda retoma o conflito entre ficção e realidade, empenhando-se em mostrar que uma das singularidades da narrativa histórica é a de também se apresentar como um discurso que aponta para um referente real do passado, algo que de fato existiu. Isso equivale a dizer que retomar a narrativa como uma dimensão fundamental para o discurso histórico não implicava em um mergulho na ficção. Porém, a narrativa histórica poderia reivindicar para si o “duplo estatuto de realidade e ficção”², ou seja, um evento que de fato existiu, mas que foi alimentado pela subjetividade do indivíduo, levando em consideração seu contexto e sua posição frente ao conflito.

Posteriormente, em *A Memória, a História e o Esquecimento* (2000), o autor traz especificamente algo de extrema importância para a problemática da narrativa: a memória. Segundo o autor, a memória pode ser encarada não somente como uma ferramenta de guardar informações, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re)significação das coisas e de si mesmo.

A primeira e mais desafiadora das relações memoriais seria com a imaginação: o filósofo recorre então às tradições platônica e aristotélica para abordar a problemática da imagem na da lembrança, a que ambas incluem a ideia de que a imaginação tem autoria na formação da memória do que é lembrado:

(...) não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que possa se comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente

2. Tal imagem é trabalhada de forma mais detalhada em seu artigo denominado “História e Retórica” (Revista Diogène, Paris, n.168, p. 25, Out./ Dez. 1994).



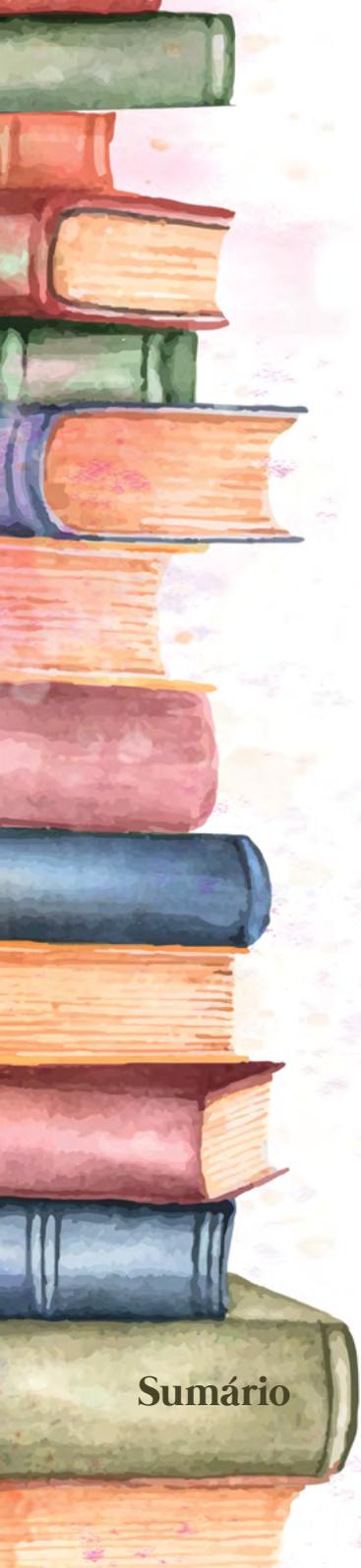
Na cena acima, Vladek relembra a primeira vez em que foi prisioneiro de guerra pelos alemães, após um ataque malsucedido contra as tropas nazistas; na época, judeus ainda podiam servir ao exército. As imagens mesclam a narrativa do pai nos quadrinhos menores e os acontecimentos imaginados pelo filho, como o estábulo para onde os prisioneiros foram levados e as ordens gritadas pelos soldados alemães. Na cena, Vladek explica que, apesar de terem trabalhado duro, era praticamente impossível limpar um estábulo inteiro em apenas uma hora: “Nós trabalhamos muito duro, mas uma hora depois...”. Ao prosseguir contando que o trabalho pode ser concretizado uma hora e meia depois, Vladek interrompe sua narrativa para advertir o filho, que acabara sujando o chão com as cinzas do cigarro que fumava: “Mas olhe o que você faz, Artie. Você está derrubando no chão as cinzas do cigarro. Você quer que aqui se pareça com um estábulo?”. Não coincidentemente, o autor destaca as palavras *estábulo* e *aqui*, já que, apesar da distância temporal, os elementos da guerra fazem parte da vida presente de Vladek: o estábulo do qual menciona o pai se desdobra no tempo presente assim que as cinzas de Art caem no chão, como se Vladek não tivesse deixado a guerra. O que o autor nos coloca é a sensação de que aquele espaço, naquele determinado tempo apenas encontra representação em sua vivência quando realocado para outra realidade paralela, dentro da qual é possível interconectar diferentes espaços e tempos, como presente e passado.

As implicações de uma experiência intensa estendem-se para Vladek: há algo da Shoá que não deixa de existir em seu discurso; isso equivale a dizer que, se, por um lado, há a preocupação daquele que narra em fazer-se compreender e contextualizar o ouvinte por meio de fatos e da verdade histórica, o narrador não consegue se livrar do que chamaremos aqui de *tempo persistente*.



Img. 02 – O tempo persistente – Maus, p. 86

O tempo persistente consiste em histórias e fragmentos que invadem o tempo da narrativa cronológica de forma arrebatadora e transportam o narrador de volta para o evento traumático. Tal tempo não pertence nem ao passado, nem ao futuro, mas a ambos, já que ainda produz efeito sobre o sujeito. Através de suas ilustrações, Spiegelman não apenas simboliza o testemunho de Vladek, mas também a sua persistência: ele se recusa a ir embora, e a intensidade segundo a qual marcou o narrador ocasionou em uma espécie de corte temporal, fazendo com que as sombras do passado se somem à cena presente. Na imagem 02, a maneira que o autor se utilizou para demonstrar a resistência do tempo é pela interposição de escalas e ilustrações: sentado à mesa, com o filho ao lado brincando e a esposa atrás, Vladek se vê “cercado” pelas imagens dos colegas enforcados em praça pública que havia visto dias antes. As imagens misturam-se às sombras e seguem o mesmo padrão de coloração que as paredes, de forma que não há segregação clara entre o espaço e a lembrança, que carrega todos os detalhes que caracterizam a morte dos personagens, como os olhos abertos e a estrela costurada ao casaco.



Nos quadrinhos ao lado, Vladek enfatiza a presença imortal do tempo ao dizer: “Quando eu penso agora neles, ainda me faz chorar. Olhe, lágrimas saem até mesmo do meu olho morto” (p. 86) A lembrança o transporta para o momento do acontecimento, suscitando as mesmas emoções. A partir de então, a frequência com que tais momentos aparecem no livro aumentam: as dúvidas, hipóteses e lembranças do passado são intercaladas às passagens do tempo presente. As ilustrações aparecem em meio às narrativas do tempo presente do pai, criando uma contradição entre o tempo passado utilizado por Vladek em sua narrativa e as sombras que aparecem concomitantemente.

As atividades em sala de aula envolvendo o estudo de vocabulário e estratégias de leitura colaboram para a compreensão sobre o romance. Além do mais, como *Maus* é a história de um filho contando a história de seu pai, é possível que os alunos passem a estabelecer conexões pessoais a partir do texto; nesse momento, entrevistar membros da família que já tenham passado por situações semelhantes, bem como recontar a história sobre o passado dessa pessoa, são estratégias capazes de alavancar outras perspectivas sobre os fatos históricos.

Ao retomar tais possibilidades em seu texto “Teaching Maus”, Chun (2009) observa que as multimodalidades de romances gráficos como *Maus* e *Persépolis*, juntamente com seu conteúdo que reflete as diversas identidades presentes em muitas salas de aula, trabalham em conjunto para ajudar a aprofundar o engajamento da leitura dos alunos e desenvolver suas literacias críticas. Pensando nisso, Guthrie (2004) propõe o que chama de leitura socialmente interativa (“socially interactive”), por meio da qual os alunos compartilham suas vivências e opiniões após a leitura do texto em diversos meios, como postagens em redes sociais, clubes de leitura, salas de bate-papo, etc. Tais práticas visam transformar a construção de significados do texto, ao contextualizá-la em diferentes culturas e espaços.

REVERBERAÇÕES

Maus é um romance amplamente trabalhado nas escolas da região da grande São Paulo, especialmente as judaicas. A maneira a partir da qual aborda questões como transmissão intergeracional, (re)construção de memórias perdidas e intersecção entre vários gêneros literários propicia um novo olhar para fatos históricos. Pensando nisso, pensaremos de que maneira o estudo de uma obra sobre o Holocausto pode servir de base para novos trabalhos, como é o caso da HQ *A ditadura em quadrinhos* (Colombo, Ferraz e Galhardo, 2014)³.

Como ambos os eventos se colocarem em diferentes contextos, a intenção não é comparar ambos, mas sim observar a maneira a partir da qual a junção entre imagem e texto advinda das HQs propicia uma mudança de perspectiva para experiências que antes se colocavam como “inalcançáveis” para as gerações posteriores – ao mesmo tempo em que há a urgência em lembrá-los como forma de honrar aqueles que sofreram as consequências de períodos sombrios. Partindo – e em parte, aceitando – a impossibilidade do registro visual e textual, os autores de *Maus* e *A ditadura em quadrinhos* produzem suas obras com base tanto em testemunhos, quanto na própria memória pública, oferecendo ao leitor diferentes perspectivas no estudo de tais eventos.



Img. 03 – “Jovens não estavam felizes” - A ditadura em quadrinhos.

A ditadura em quadrinhos apresenta uma proposta mais didática, apoiando-se em textos que refletem a memória pública para compor sua obra, ao mesmo tempo em que investe em um recurso visual que foca em personagens. Elementos como o cenário não são detalhados, na medida em que convida o autor a “preencher as lacunas” com a sua própria imaginação, considerando, possivelmente, elementos de seu espaço-tempo para montar a cena final.



Ditadura em quadrinhos / AMIGA DA EDUCAÇÃO / créditos: www.1.folha.uol.com.br

Img. 04 – A ausência de cenário – A ditadura em quadrinhos.

Apesar de se diferenciar de *Maus* em diversos aspectos – como traços, uso de cores, proposta pedagógica e contexto –, *A ditadura em quadrinhos* propicia que gerações posteriores aos eventos traumáticos possam experienciá-los de uma maneira mais pessoal: a ausência de detalhes no cenário – e até mesmo na composição dos personagens, que é simplificada – permite que a história não fique estagnada em um determinado espaço-tempo, dificultando assim a identificação das gerações atuais com o ocorrido durante os tempos traumáticos. Assim, enquanto *Maus* se vale da intersecção entre diferentes camadas temporais em um mesmo quadro, *A ditadura em quadrinhos* encontra outro caminho para mostrar ao leitor o tempo persistente: apaga visualmente elementos que congelariam as imagens em espaço-tempo fixos para permitir que o leitor se identifique e, de certa forma, como um coautor indireto, preencha a cena utilizando seus próprios elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quadrinhos trabalham a linguagem, as ideias e os conceitos literais de forma a chamar a atenção de como o meio pode tornar história legível através da forma. O autor, por sua vez, uma vez envolto no aglomerado de dimensões e espaços temporais, tem diante de si um desafio: agir de forma a transformar o coletivo e o privado, renovando, assim, a memória transgeracional, colocando o leitor como coautor.

Dessa maneira, a escola se coloca como fator determinante para que tal proposta seja alcançada: ao direcionar o olhar do aluno para questões que vão além da observação histórica dos fatos, o educador permite que haja uma construção diante da leitura, possibilitando uma identificação entre diferentes gerações,

apesar do contexto e da distância temporal serem tão distintos. O que o estudo acerca de *Maus* pode agregar é a transformação da memória contemplativa em ativa: ao se colocar como personagem, o autor Art Spiegelman nos assinala que sua história está intrinsecamente ligada à narrativa de seu pai. Apesar da memória privada não aparecer tão fortemente em *A ditadura em quadrinhos*, com o surgimento da Comissão Nacional da Verdade⁴, diversas questões vieram à tona, como a identificação de desaparecidos, a divulgação de documentos que comprovam mortes, o reconhecimento da responsabilidade de crimes do Estado e de violação dos direitos humanos durante a ditadura militar no Brasil, etc. Entendê-las e colaborar para que os alunos estabeleçam elos mais duradouros e verdadeiros com a memória do evento é uma possibilidade viável a partir do momento em que a escola utiliza diferentes fontes para o estudo de períodos tão complexo quanto os apresentados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo Cultural, 1998.

ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, Elyssa Soares; “História em quadrinhos: um gênero para sala de aula”, p. 115 -126. In: NASCIMENTO, Luciana; ASSIS, Lúcia Maria de;

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTIN, C. “Apontamentos acerca da transmissão do Holocausto na Educação Infantil. In: Revista Pedagogia UFMT. Número 08. Julho de 2018. Disponível em: <http://www.revistapedagogiaufmt.com/copia-atual-2>.

COLOMBO, S. FERRAZ, L. GALHARDO, C. *A ditadura em quadrinhos*. Folha de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2014/03/82315-a-ditadura-em-quadrinhos.shtml>.

4. A Comissão Nacional da Verdade foi instituída pelo governo brasileiro com o objetivo de investigar as graves violações de direitos humanos cometidas durante o período da ditadura militar.

CHUN, C.W. "Critical literacies and graphic novels for ELLs: Teaching Maus". Journal of Adolescent & Adult Literacy. Willey Online Library, 2004, pp. 144–153.

GUTHRIE, J.T. (2004). "Teaching for literacy engagement." Journal of Literacy Research. SAGE Journals, 2004, pp. 1–30.

MARCHUSI, L. A. : "Gêneros Textuais: definição e funcionalidade." In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

OLIVEIRA, Aroldo Magno de. *Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática*. São Paulo: Blucher, 2016.

SPIEGELMAN, A. *Maus – a survivor's tale*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1991.



13

El ser femenino
en *La casa de Bernarda
Alba* de Federico García
Lorca y en *Dorotéia*
de Nelson Rodrigue

José Francisco da Silva Filho



Sumário

Resumen:

En este trabajo vamos a analizar la presencia de lo femenino en dos textos dramáticos –*La casa de Bernarda Alba* y *Dorotéia*– escritos por el español Federico García Lorca y el brasileño Nelson Rodrigues. Hemos adoptando una vertiente comparatista en la investigación de esas obras literarias, buscando establecer un diálogo entre la literatura y el teatro. Ambos textos coinciden no solo por el hecho de dar protagonismo a la mujer, sino además por no aparecer en ninguna escena un personaje masculino. Nuestra propuesta es observar el ser femenino en ellos desde una perspectiva psicológica y subjetiva, dando énfasis a los conflictos que afloran en la relación familiar.

Palabras clave:

Femenino; Teatro; Familia; Literatura Comparada.

LO FEMENINO

Tanto en *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca como en *Dorotéia* de Nelson Rodrigues la imagen que se destaca es la de las mujeres ya que se tratan de obras teatrales cuyos personajes son exclusivamente femeninos¹. Es cierto que la mujer suele asumir, casi siempre, el papel de protagonista² en las obras más consagradas de los autores estudiados, no obstante, nos llama la atención el hecho de que son los únicos textos en el conjunto de la producción dramática de ambos escritores donde no aparece un personaje masculino.

Por lo tanto, estudiar cómo el ser femenino se presenta en las dos piezas teatrales constituye un aspecto relevante y de indudable importancia para el conocimiento y la comprensión de las obras. Una vez justificada esta necesidad, queremos esclarecer, desde luego, que al analizar la feminidad en los textos no será dada una posición central a la historia de los estudios feministas y de género, ni tampoco haremos hincapié a cuestiones extraliterarias como el contexto histórico-social como forma de interpretar los problemas de los personajes femeninos. Consideramos importante la contribución de los grupos de investigación feministas en reparar, predominantemente, las desigualdades hacia las mujeres a lo largo de la historia, bien como de los estudios literarios que se dedican

1. El vocablo femenino (del latín *femininus*) es bastante amplio y, según el campo al cual lo estamos vinculando, puede denotar significados variados. Si pensamos en términos biológicos se refiere a aquel ser que produce óvulos; en los estudios gramaticales se trata del género de las palabras, ya en la literatura, aquella donde se percibe la voz de la mujer, entre otras.

2. Entre las diecisiete piezas de teatro escritas por Nelson Rodrigues, once tienen una protagonista: Lúcia en *A mulher sem pecado*; Alaide en *Vestido de noiva*; Sônia en *Valsa No.6*; Dorotéia en *Dorotéia*; Moema en *Senhora dos afogados*; Ritinha en *Bonitinha, mas ordinária*; Geni en *Toda nudez será castigada*; Zulmira en *A falecida*; Judite y Glorinha en *Perdoa-me por me traíres*; Silene y sus hermanas en *Os sete gatinhos*; Lúgia y Guida en *A serpente*. En la dramaturgia lorquiana encontramos figuras femeninas protagonizando sus piezas como en *Mariana Pineda*; *La zapatera prodigiosa*; *Doña Rosita, la soltera*; *Bodas de sangre*; *Yerma*; *La casa de Bernarda Alba*.

a observar la influencia de lo social en la literatura. Sin embargo, nuestra propuesta es focalizar el ámbito subjetivo de la feminidad en una perspectiva más psicológica en las dos obras.

Si queremos indagarnos acerca de la feminidad con profundidad, una de las vías de mejor alcance es sin duda el arte ya que es allí donde el ser humano convierte en imágenes la visión interior que se tiene de la mujer. En la Grecia antigua encontramos famosas tragedias cuyas protagonistas son mujeres que se inmortalizaron con sus sentimientos contradictorios y terriblemente fascinantes: Electra (poseída por el deseo de vengarse por la muerte de su padre); Fedra (enamorada de su hijastro); Medea (la infanticida); Antígona (entre las normas religiosas y las leyes del Estado); Ifigenia (debería ser sacrificada por el padre); entre otras.

Al volver nuestros ojos en la historia de la humanidad, se puede encontrar sociedades donde hay la creencia de que en la mujer existe un principio vital que la acerca a lo sagrado: las sacerdotisas en la Grecia Antigua, las shamanes en la cultura asiática, las sabias quechuas y aymaras en Perú, las curanderas en Brasil y Colombia, entre otras. La mujer era vista como un ser especial ya que estaba vinculada a los misterios como el parto, la cura para muchos males (prolongaba la vida), bien como al secreto de los venenos que llevaban a la muerte.

Sin embargo, lo que ha predominado en lo largo de la historia es la visión de la mujer como un ser inferior en relación al hombre. Al respecto la idea de inferioridad femenina, el psicoanalista posjunguiano James Hillman (2000, p. 275-281) aborda que podemos encontrar esta idea desde a la Antigüedad hasta al psicoanálisis y considera que muchos de estos argumentos se basaban en criterios científicos - Galeano consideraba que el hecho de las genitales masculinas ser externas y de las femeninas internas como la prueba de que las mujeres ocupaban una posición menos avanzada que los hombres.

Otro abordaje biológico que reforzada esta visión distorsionante era que el útero era solo un receptáculo del semen masculino que era visto como la semilla que contiene la vida. De algún modo se puede decir que esta visión del sexo femenino como agujero y vacío se conecta también con la teoría de Freud cuando propuso que la mujer es un ser castrado. Hillman también sostiene que el mito de que las mujeres son biológicamente inferiores a los hombres puede ser encontrado en el Génesis cuando señala que primero vino Adán, luego Eva³, por tanto la situaba como un ser secundario que ha sido creada del hombre, mientras que éste se forma a partir de la imagen de Dios. Su misión es servirle y ayudar en la vida en pareja, lo que vino a influenciar y justificar la posición subalterna de las mujeres tanto en las relaciones sociales como familiares. Por tanto los argumentos que refuerzan la idea de inferioridad femenina se basan tanto en cuestiones científicas como de factores míticos.

Es importante aclarar que ni siempre hubo una idea clara en términos de las diferencia de sexo (hombre y mujer) y diferencia de género (masculino y femenino) como la encontramos en la actualidad. Por ello, muchos argumentos partían de criterios exclusivamente anatómicos para trazar la diferencia entre masculino y femenino. Hoy en día cuando se habla de la distinción entre los sexos se limita a cuestiones biológicas como los genitales, las hormonas, entre otras que diferencian el macho de la hembra. En cambio cuando se hace referencia al género masculino en contraste con el género femenino, se establece una diferencia en términos culturales y psicológicos. Esta cuestión es bastante polémica y ha desencadenado muchos debates ya que tenemos de un lado los

3. "El motivo 'primero Adán, luego Eva' puede desarrollarse, a partir de este relato, de muchas maneras. Primera: el varón es anterior temporalmente, porque fue creado primero. Segunda: el varón es superior, puesto que sólo de él se dice que fue creado a imagen de Dios. Tercera: el varón es superior en consciencia, porque Eva fue extraída del sueño profundo de Adán, de su inconsciencia. El sueño de Adán es considerado un estado de caída" (HILLMAN, 2000, p. 249). Recomiendo leer el tercer capítulo ("Sobre la feminidad psicológica") de este libro de James Hillman, donde trata de esta cuestión.

que creen que la identidad de género se construye a partir de las relaciones sociales (cultural) y otros que abogan la idea de que el comportamiento de cada uno de los géneros manifiesta aspectos propios que no se adquieren en la convivencia, sino que son innatos y están almacenados en la psique (psicológico).

Dejando este debate a parte, consideramos que esta tendencia a crear oposiciones y dividir el ser humano en dos partes solo nos distancia de una comprensión totalitaria, si podemos hablar en estos términos. Si seguimos por este camino, defendiendo una de las posiciones, solo estaremos reforzando la visión de los opuestos que a lo largo de la historia viene moldeado la conciencia de la humanidad: cielo/infierno, cuerpo/mente, hombre/mujer.

El ser humano, independiente de la distinción entre los sexos, tiene necesidades tanto en el ámbito fisiológico como emocional y los rasgos masculino/femenino se forman a partir de la suma de las dos partes: dentro (psicológica), fuera (cultural). No quiere decir que el niño ya nace con un hombre dentro o una niña nace con una mujer dentro de ella, sino que cuando nacemos heredamos nos solo rasgos biológicos, sino además estructuras psíquicas que van a influenciar nuestros comportamientos.

La construcción de lo que es femenino y masculino se define a partir de un conjunto de imágenes que se van construyendo en la relación entre el individuo y el mundo. Si consideramos la idea que toda imagen puede convertirse en arquetipo y que estos se manifiestan no solo en la mente, en los sueños, en los mitos, sino además en cualquier imagen del cotidiano cuando la dotamos de un poder arquetípico y significación, podemos entonces considerar que mucho de la visión que tenemos de lo que calificamos como femenino o masculino no pertenece a cada uno de los géneros, sino a los arquetipos masculino y femenino que está dentro tanto de la mujer como del hombre.

La formación de teorías es, por ello, tan libre y fantástica como pueda serlo la imaginación; y posiblemente está menos limitada por los datos de observación que por los *a priori* arquetípicos dominantes en la imaginación, esas preformaciones de ideas que actúan como preconcepciones y que determinan el cómo y el qué tiene uno que observar.(...) Observando cómo actúan los factores arquetípicos en tiempos pretéritos, podemos llegar a captar más fácilmente el factor arquetípico activo en las teorías sobre la inferioridad femenina de nuestra propia época (HILLMAN, 2000, p. 252-253).

De este modo, estamos nos apoyando en el pensamiento de James Hillman al considerar que todas las imágenes tienen un trasfondo psíquico, incluso la del hombre y de la mujer. Si por un lado es correcto considerar que la idea de inferioridad femenina tiene implicaciones sociales, culturales, históricas, por otro no se puede olvidar que esta visión es fruto de factores mentales.

Algunos estudios acerca de la presencia de la mujer en la obra de Nelson Rodrigues y García Lorca, centran sus análisis en la cuestión de los roles sociales del género femenino⁴. Como ya hemos visto, para Hillman la imagen de lo femenino vista tanto del campo de la literatura, como de la ciencia, de la sociedad, como de la religión y de otras áreas, son manifestaciones arquetípicas. Y aclara mejor su raciocinio:

La idea de inferioridad femenina es, por eso, paradigmática de un grupo de problemas que se manifiestan al mismo tiempo en las áreas psicológica, social, científica y metafísica. A estas ideas paradigmáticas que reverberan tan ubicuamente las llamamos ahora, siguiendo a Jung, arquetípicas. Pero con 'arquetípico' no queremos decir *solamente psicológico*: el arquetipo no pertenece exclusivamente a la psicología o a la psique. El arquetipo es un fenómeno *psicoide*; en parte se encuentra radicalmente fuera de

4. Ângela Leite Lopes comenta sobre *Dorotéia*: "Nelson Rodrigues realiza nessa sua farsa irresponsável de 1949 uma curiosa exploração do universo feminino. Trabalha com valores, qualidades, preconceitos que apontam para a construção de sentido dentro do qual vivemos, mas que pouco, ou quase nunca, empreendemos" (LÓPES, 1994, p. 263). Ya Ana María Ramírez declara: "...nuestro siglo se presenta con crisis de distintas índoles, se refiere a una mujer que ha incorporado al trabajo y el viejo concepto de la moral se quiebra mientras que el hombre contemporáneo tiene clara conciencia de que la mujer puede salir al mundo, vivir, trabajar y crear ese mundo junto a él. Las antiguas represiones, la vieja concepción del honor y la castidad femenina son exactamente representadas y criticadas en la obra de Federico García Lorca".

la psique. Influye sobre la psique y la psicología, por tanto, como influye también en otros campos y ciencias... (2000, p. 247).

Al respecto de la presencia de lo femenino en el teatro del escritor brasileño, algunos estudiosos consideran Nelson Rodrigues un creador de tipos femeninos⁵, y en la visión de Sábato Magaldi -amigo personal y uno de más importante investigadores de la dramaturgia de Nelson Rodrigues- la tendencia de este dramaturgo en pintar la frustración femenina en su teatro es fruto del machismo de la sociedad conservadora brasileña⁶. Ello coincide con una tendencia de la crítica brasileña que ha encontrado esta característica no solo en *Dorotéia*, sino además en otras piezas rodriguianas, en un intento de vincular los personajes femeninos a las mujeres de la realidad de este país.

Con relación a la visión de la mujer en *La casa de Bernarda Alba*, abundan estudios que sostienen la idea de que García Lorca pretende denunciar la condición de la mujer en un sistema social que la oprime, otros centran la mirada en la lucha creada entre madre e hijas, señora y criada en la sociedad española. Como ha observado correctamente Andrew A. Anderson, es evidente que existe una tendencia a dirigir la mirada a lo social y a relacionar la obra a los problemas de su entorno, sin embargo vale la pena observar otras cuestiones que se centran en el mundo recreado dentro y por la obra⁷.

5. Conforme Ruy Castro: "Assim como Shakespeare fora um grande criador de tipos masculinos (Hamlet, Otelo, Ricardo III, Macbeth e muitos mais, com uma vaga concessão a Lady Macbeth), Nelson sentia-se um criador de mulheres: Lídia em 'A mulher sem pecado'; Alaide, Lúcia e madame Clessy, em 'Vestido de noiva'; dona Senhorinha, em 'Álbum de família'; Virgínia, em 'Anjo negro'; dona Eduarda e Moema, em 'Senhora dos afogados'; e Dorotéia e dona Flávia, em 'Dorotéia'. (1992, p. 220).

6. Conforme Sebastião Milaré: "Observa Sábato Magaldi que 'a intuição ficcional levou Nelson Rodrigues a pintar, permanentemente, a frustração feminina, consequência da sociedade machista brasileira" (1994, p.41).

7. Conforme Andrew A. Anderson, "Evidentemente se corre el riesgo de dedicar demasiado atención a las circunstancias sociales y así dejar de penetrar hasta las relaciones humanas más básicas. Hay que compensar, entonces, al dirigir la mirada hacia las relaciones – y no exclusivamente las sexuales- dentro de la familia y del pueblo, y hacia el curso de las vidas humanas...". (1986, p.135).

Estamos de acuerdo con este investigador cuando señala:

Es igualmente imposible sostener que no hay ninguna observación ni crítica implícita de índole social: Lorca pinta una comunidad materialista y petrificada, los peores aspectos de la cual no podía menos que deplorar. Sin embargo, a luz de todo lo expuesto, me parece que en el futuro sería más deseable moderar si no descartar el previo interés en la organización social de España rural (...). *La casa de Bernarda Alba* ha sido mal entendida no sólo como resultado de interpretaciones excesivamente literales, sino también porque un conocimiento superficial de las entrevistas que dio Lorca en los últimos años de su vida también puede dar origen a una lectura de la pieza como tratado sociológico (ANDERSON, 1986, p. 139).

Esta tendencia a lo literal y a buscar interpretar una obra de arte a luz de cuestiones exteriores es un problema analizando por Hillman, quien declara: “El literalismo imposibilita el misterio al reducir la ambigüedad múltiple de significados a una sola definición. El literalismo es el fenómeno concomitante natural de la conciencia monoteísta – tanto en la teología como en la ciencia -, que exige univocidad de significados”. Y agrega en seguida: “La principal característica de la ficción es ‘la conciencia manifiesta de que la ficción es simplemente una ficción, es decir, el reconocimiento de su naturaleza ficcional y la ausencia de cualquier pretensión de realidad” (1999, p. 305-306).

Es cierto que las cuestiones extra-literarias pueden ayudar en un tipo de análisis de una obra ficcional, y que ya no podemos concebir el texto literario como si fuera un objeto autónomo, rechazando su relación con el contexto histórico y social (Formalismo Ruso) o con la biografía autoral (Nueva Crítica). Sin embargo, nuestra propuesta es hacer un análisis simbólico, es decir, fijar nuestra atención no en términos de biografismo o historicismo, sino en los aspectos subjetivos, poéticos y míticos que emanan de las obras.

LO FEMENINO EN LAS RELACIONES FAMILIARES

Al analizar la realidad objetiva de los textos, notamos que las historias transcurren en un universo familiar típicamente femenino –allí circulan madres, hijas, hermanas, primas, abuela, vecinas, criadas y amigas- y las escenas se pasan en una casa sombría donde las matriarcas son las que asumen el comando hogareño.

Otro aspecto que nos llama la atención es que cada obra retrata una familia en desarmonía debido a los conflictos y competencia entre los consanguíneos, sin embargo ese aspecto necesita ser visto bajo otras perspectivas. Sin duda que no queremos vivir una relación conflictiva con nadie, menos aun con los del grupo familiar donde el contacto se hace más frecuente. No obstante, es importante observar que los enfrentamientos son fundamentales para el desarrollo psicológico de cada miembro del grupo.

Las hijas de Bernarda tienen que enfrentar una diversidad de situaciones en su familia que le exigen cambios. Es en el confronto entre Adela y sus hermanas, que ella va a conocer la potente fuerza del deseo que carga en su alma. El enfrentamiento entre Dorotéia y sus primas la lleva a ampliar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas.

Sobre el combate entre hijas y madres en las dos obras, existen autores que coinciden en considerar que en *Dorotéia*⁸ la lucha entre las mujeres se centra en la cuestión del instinto y la

8. En un análisis de *Dorotéia*, Eudinyr Fraga matiza: "O conflito essencial é a antinomia entre o instinto sexual e sua opressão. Mais profundamente, a eterna oposição entre a fecundação (vida) e a esterilidade/impotência (morte)". (1998, p.132)

represión y en *La casa de Bernarda Alba*⁹ se fundamenta entre las necesidades naturales y las sociales. No obstante, sabemos que la lucha de los hijos por sobreponer a los progenitores es un este tema arquetípico ya que está presente en la historia de la humanidad y puede ser encontrado en diversas culturas y épocas. En las imágenes familiares de las dos obras el conflicto generacional se manifiesta y se intensifica hasta un límite insostenible. “(Adela arrebató un bastón a su madre y lo parte en dos). Esto hago yo con la vara de la dominadora” (GARCÍA LORCA, 2012, p. 600). “D. Flávia – Já te amaldiçoiei! / Das Dores - ... quantas vezes quiseres... só não podes tirar o amor que é meu amor...” (RODRIGUES, 1981, p. 240).

Por tanto la competencia tanto entre D. Flávia y Das Dores como entre Bernarda y Adela representa un modelo universal de lucha entre generaciones y habla de cuestiones humanas que van más allá de un caso particular. Solamente en la apariencia estos conflictos familiares corresponden a problemas típicamente de estas dos familias, sin embargo en la esencia hace referencia a la imagen arquetípica de Gran Madre o la *Magna Mater*¹⁰ que no tiene por qué corresponder con las madres Bernarda y D. Flávia.

Al aceptar esta condición, la madre puede ser representada por cualquier mujer que asume el rol materno¹¹. D. Flávia, por ejemplo, podría representar la madre arquetípica para Dorotéia ya que es ella que durante la obra ejerce el papel de aquella que no

9. Según Manuel Antonio Arango L.: “En la última parte de *La casa de Bernarda Alba* se impone la moral rígida española, el concepto del honor de la mujer que vive como un concepto social. Sumergidas de deseos, las mujeres vírgenes deben reprimir su necesidad natural. La gente de este medio acepta la muerte, antes que una relación extra-marital” (1995, p.214).

10. Cf. Hillman “O complexo materno não é a minha mãe: é um complexo meu. É a maneira pela qual minha psique incorporou a minha mãe. Por trás dele está a *Magna Mater*”. (1971, p.164).

11. Como señala la profesora Concepción Argente del Castillo Castro Ocaña: “Es el mito de la feminidad, no de un determinado tipo de mujer, es la función y el sentido de lo femenino; de aquí se desemboca en esa visión de la madre como imagen recurrente y polivalente que no es sino lo genérico del ser y estar la mujer en el mundo” (2000, p. 245).

solo la orienta como debe proceder, sino además elige la forma de castigo por sus errores. “D. Flávia (lenta e feroz) - .Sim... Precisa de chagas que te devorem... E devagarinho, sem rumor, nenhum nenhum...” (1981, p. 214).

Si atentamos a los valores transpersonales de estas madres, notamos que estos personajes adquieren el estatuto de mujeres-símbolos que ponen en discusión lo sagrado y lo profano, la vida y la muerte, libertad y represión a la vez que traen a la escena valores arquetípicos y cuestiones universales. Al hablar del rol de la Madre arquetípica omniprotectora y nutricia, Robert Stein nos dice que:

...la Madre Positiva acepta y estima a su hijo con todas sus flaquezas e imperfecciones, la Madre Negativa, por su parte, le rechaza y le exige superarlas. Este rechazo –que tiene lugar a un nivel muy colectivo- equivale a un rechazo de todos aquellos elementos únicos e individuales del niño que no concuerdan con la imagen que la madre tiene de cómo debe ser su hijo. Es por ello que el niño debe ocultar o reprimir su singularidad con lo cual todas sus peculiaridades terminan engrosando las filas de la sombra (2004, p. 110).

En relación entre madres e hijas en las obras estudiadas, vemos que cada progenitora encarna el arquetipo de madre-terrible (Jung) al rechazar la conducta de sus hijas que no responden a un modelo idealizado. En *La casa de Bernarda Alba*, como ya ha sido apuntado en tantos estudios, la viuda ejerce su autoridad de forma exacerbada y actúa de este modo, según ella misma, conforme su deber filial: “Pero todavía no soy anciana y tengo cinco cadenas para vosotras (...) ¡Tendré que sentarles la mano! Bernarda: ¡acuérdate que esta es tu obligación!” (2012, p. 582). En *Dorotéia* vemos a D. Flávia castigando a su hija Das Dores porque ésta no cumple la tradición de las mujeres de esta familia que sienten un mareo hereditario en el día de las bodas. Como su hija la desobedece, no deseando sentir el mareo, D. Flávia la devuelve a su condición de no existencia: “D. FLÁVIA – E se eu disser que deixarás de amar? e de odiar... Se eu disser que de mim, só de mim, dependem a vida e a morte dos teus sentimentos?...” (1981, p. 241).

El embate entre madre e hijas en las dos obras, que hemos señalado antes, es una cuestión que se debe observar con mayor profundidad. Lo primero que debemos tener en cuenta es que el rostro de estas madres no solo expresan la madre negativa, es decir, aquella hostil que actúa con autoridad en relación a sus hijas. También podemos encontrar el haz de La madre positiva que es tierna y protectora, como en los fragmentos abajo:

D. Flávia (*num crescendo declamatório*) – E arredondei, para tua noite de núpcias, uma cúpula de silêncio e azul... Bem como providencie algumas estrelas vadias..." (RODRIGUES, 1981, p. 222)

Adela – Madre ¿por qué cuando se corre una estrella o luce un relámpago se dice: "Santa Bárbara bendita, /que en el cielo estás escrita/ con papel y agua bendita?"

Bernarda – Los antiguos sabían muchas cosas que hemos olvidado. (GARCÍA LORCA, 2012, p. 592)

En los dos ejemplos arriba se observa momentos de acercamiento entre la madre y la hija lleno de delicadeza y poesía. Primero vemos a D. Flávia preparando la noche de nupcias de su hija con ternura y lirismo, ejerciendo el papel de buena madre. El segundo trecho también encontramos un momento de profunda suavidad y belleza en la relación hija y madre cuando ésta le explica a Adela sobre la sabiduría que poseían los antiguos.

Si por un lado es cierto que en las dos obras predomina la figura de madres opresoras y tiranas, por otro es importante dejar claro que cada una no se constituye solo por un lado considerado negativo, sino que abarca otras características y su esencia contiene ambos aspectos (positivos y negativos). De este modo no deseamos posicionar la madre positiva de un lado y la madre negativa de otro - bajo una perspectiva excluyente -, sino reconocer que en cada madre actúan los dos lados. Al reflexionar sobre el temor a las cualidades negativas de la madre, Hillman subraya: "Sem a perspectiva arquetípica, a natureza recebe uma definição

unilateral, exclusivamente boa, e tudo o que não esteja de acordo com isso é considerado 'não-natural' e negativo" (1971, 165).

Otro aspecto que refuerza esta visión unilateral – que ha sido señalado en algunos estudios - es considerar que tanto Bernarda como D. Flávia asumen un rol masculino ya que, con la ausencia del marido, gobiernan las familias como se fueron el jefe de la casa. Quisiéramos replantear esta idea y proponer observarlas no tanto como personajes con rasgos masculinos, sino como madres-animus que se identifican con el logos paternal. Con relación a estos conceptos, sostiene Jung:

Como a alma corresponde aos Eros materno, o animus corresponde ao Logos paterno. Longe de mim querer dar uma definição por demais específica destes conceitos intuitivos. Uso os termos "Eros" e "Logos" meramente como meios nocionais que auxiliam a descrever o fato de que o consciente da mulher é caracterizado mais pela vinculação ao Eros do que pelo caráter diferenciador e cognitivo do Logos (1976, p. 9).

Como se puede observar, es siempre arriesgado cuadrar un rasgo específico tanto para el ser humano como para personajes tan complejos como Bernarda y D. Flávia. Sin embargo, quisiéramos reflejar sobre la presencia de la feminidad en ambas, aunque con el Logos Paternal se manifieste. Cuando pensamos en los binomios masculino y femenino, vale decir que este aspecto no depende de que seamos hombre o mujer, ni de la orientación sexual que tengamos¹². La cuestión es que unos potencian más un aspecto que otro y como vemos en las dos obras objeto de estudio, Bernarda y D. Flávia sobreponen la energía masculina en detrimento de su feminidad. Si por un lado ellas manifiesten la dureza y el pensamiento lógico tipificado como masculino, por otro, se diferencian de éste que suele estar relacionado con el salir hacia el mundo, cosa que no

12. Como ya hemos visto, Jung nos trajo una re-significación sobre lo masculino y lo femenino con la idea de Anima y Animus, optando por la diferencia entre el ser (hombre y mujer) y el atributo (masculino y femenino).

ocurre con las dos. Otro rasgo que las distancian del rol masculino, es que lo femenino está vinculado a la capacidad de albergar y a la espera, características que son encontradas en ambas que viven encerradas y estancadas en una casa, por lo tanto estos personajes pueden asumir ambos aspectos.

Nuestra idea es señalar que más que rasgos masculinos, tanto Bernarda como D. Flávia son personajes femeninos que se identifican con el rol paterno. La historia nos muestra que la función primordial del padre ha sido proteger la casa y la familia y su arquetipo está marcado por la vigilancia y el control sobre los demás. Estas características las encontramos tanto Bernarda cuando declara: “Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de abuelo” (2012, p. 559), “Nací para tener los ojos abiertos. Ahora vigilaré sin cerrarlos ya hasta que me muera” (2012, p. 585), “¡Aquí no se vuelve a dar un paso que yo no sienta!” (2012, p. 585); como en D. Flávia cuando habla: “Esta casa não te interessa... Aqui não entra homem há vinte anos...” (1981, p. 206), “Velamos sempre... Para que a alma e a carne não sonhem...” (1981, p. 206), “E eu, com esta autoridade que ninguém me tira!...” (1981, p. 233).

Tanto en *Dorotéia* como en *La casa de Bernarda Alba* las madres que protagonizan las obras potencializan la tiranía paterna y enflaquecen los rasgos maternos al negar que sus hijas vivan una experiencia más profunda con el ser masculino. Hillman matiza que “a mãe transmite medo e incerteza às filhas, já que o mistério mãe-filha arquetípico, bem como o tipo correto de assombro e de ambivalência, não têm um lugar apropriado. Quando faltam Deméter e Perséfone, Hécate vem sozinha...” (1971, p. 165). Así que D. Flávia rechaza todo vinculado al sexo opuesto, incluso niega la visión, bien como Bernarda rechaza a los hombres, prohibido que sus hijas tengan cualquier contacto con lo masculino.

Vale la pena subrayar que existen lazos profundos entre los personajes femeninos de las dos obras que las mantienen unidas más allá del afectivo. En la obra del brasileño, las primas están atadas unas a las otras no solo por la sangre familiar, sino además por vínculos psicológicos. Las primas sufren una náusea y su mente bloquea la capacidad de ver a sus maridos. Luego en la obra del español, hay un deseo por lo masculino que las mantienen conectadas más allá de los vínculos de consanguinidad. La abuela quiere casarse e irse al río con un hombre, su hija Bernarda tuvo dos maridos y sus hijas aspiran a un joven del pueblo.

CONSIDERACIONES FINALES

Se podría considerar que tanto García Lorca como Rodrigues optan por personajes femeninos en las dos obras porque las mujeres suelen ser vistas como las que manifiestan sus sentimientos con más facilidad, lo que estaría reforzando la imagen de la mujer como la del sexo frágil y con propensión a la sensibilidad. Sin embargo, creemos que existen cuestiones más profundas que pudieran determinar esta elección, como las apuntadas por Brenda Frazier: “es la mujer en la que mejor sirve para transmitir la cultura, la tradición y los ritos del linaje y la descendencia, hasta tal punto que el destino de numerosas generaciones está en sus manos” (1973, p. 162).

A lo largo de este estudio hemos visto que los argumentos que intentan sustentar la visión de inferioridad atribuida a lo femenino remonta una larga historia de la humanidad y que posee un trasfondo psíquico, o sea, una base arquetípica, más allá de las cuestiones exteriores. Hemos abordado los aspectos subjetivos y simbólicos que emanan de cada obra, a fin de dejar de lado lo literal y buscar lo literario, o sea, la riqueza de significados que conlleva cada creación literaria.

Tanto *La casa de Bernarda Alba* como *Dorotéia* nos muestra que el seno familiar ejerce un papel fundamental para que el individuo pueda ampliar su consciencia. Es en el embate que cada miembro va a madurar y lograr más consciencia de sí mismo. A través de la convivencia con el grupo que cada uno experimenta una variedad de situaciones que le impondrá pruebas y ajustes, las cuales contribuyen para el proceso de su desarrollo psicológico.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Andrew A. "El último Lorca: unas aclaraciones a *La casa de Bernarda Alba*, *Sonetos* y *Drama sin título*". En: Andrés Soria Olmedo. *Lecciones sobre Federico García Lorca*: Granada. Mayo de 1986. Granada: Comisión Nacional del cincuentenario, 1986.

ARANGO L. Manuel Antonio. *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*. Madrid: Fundamentos, 1995.

ARGENTE del Castillo Ocaña, Concepción (2000). "Texto y pretexto: las mujeres en el teatro de Lorca". En: SORIA Olmedo, Andrés; SÁNCHEZ Montes, María José; VARO Zafra, Juan (Coords.). *Federico García Lorca, clásico moderno (1898-1998)*. Granada: Diputación de Granada, 2000.

CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FRAGA, Eudinyr. *Nelson Rodrigues expressionista*. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 1998.

FRAZIER, Brenda. *La mujer en el teatro de Federico García Lorca*. Madrid: Playor, 1973. p.162.

GARCÍA LORCA, Federico. *Teatro Completo*. Barcelona: Círculo de lectores, 2012.

HILLMAN, JAMES. *El mito del análisis*. Madrid: Ediciones Ciruela, 2000

_____. *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Ediciones Siruela, 1999.

_____. "A função sentimento". En: *A tipologia de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1971.

JUNG, C.G. *Aion Estudos sobre o simbolismo do sí-mismo*. Petrópolis: Vozes, 1976.

LOPES, Ângela Leite, "As mulheres de Nelson Rodrigues". En: *Nelson Rodrigues – Teatro Completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MILARÉ, Sebastião. "Nelson Rodrigues e o melodrama brasileiro". En: *Travessia*. 28. Florianópolis, 1994, pp. 15-47.

RAMÍREZ, Ana María. "La representación de la mujer en el teatro de Federico García Lorca". En: <<https://saquenunapluma.wordpress.com/2011/08/01/la-representacion-de-la-mujer-en-el-teatro-de-federico-garcia-lorca/>>

RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo de Nelson Rodrigues*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

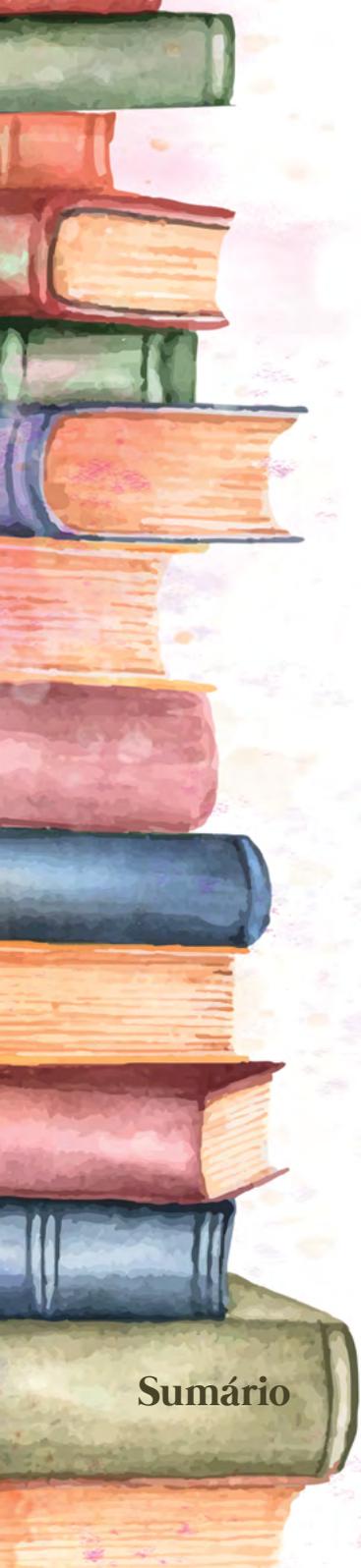
STEIN, Robert M. "El rechazo y la traición". *Encuentro con la sombra*. Barcelona: Kairós, 2004.



14

Canto: música e poesia em transcrição

Lucila Romano Tragtenberg



Sumário

Resumo

A relação entre música e poesia será tratada aqui no âmbito da transcrição vocal no canto. Focalizaremos o momento de encontro do cantor com a partitura, quando ele se depara com o início do processo de transcrição na geração da Interpretação Vocal. As reflexões acerca deste processo se darão a partir da abordagem ao silogismo transcrição, à recursos da percepção ecológica de J. Gibson e da percepção artística, redes da criação em C. Salles e depoimentos de cantores em suas transcrições.

Palavras-chave:

Transcrição; Canto; Interpretação

TRANSCRIÇÃO E TRADUÇÃO

O encontro do cantor ao se deparar com a partitura de uma peça vocal escrita na notação da música erudita ocidental (em um pentagrama ou trigrama e notações criadas pessoalmente na música contemporânea), pode ser vivenciado em instâncias relacionais diversas, ou ainda, múltiplas.

Para discutir a interpretação vocal como transcrição, inicialmente lembraremos a famosa questão da tradução frente ao conhecido provérbio italiano na área da tradução literária: *traduttore traditore*, ou seja, *tradutor traidor*. Como se o ato de tradução fosse forçosamente um ato de traição do original. Por um lado, uma visão negativa do ato de traduzir.

Laplantine & Nouss situam a questão em outra perspectiva, ou seja, a alteridade em diversidade dinâmica inscrita na tradução:

A tradução poderia e deveria, ao invés, marcar a distância entre as línguas, mostrar que existem línguas diferentes. A noção e o termo tradução só aparecem no século XVI, quando se criam as delimitações linguísticas e nacionais. O seu papel é, pois, o de lembrar aos leitores de uma determinada língua que é possível dizer o mundo de uma outra forma, com uma outra pronúncia, com outras cores; de fazer ouvir a língua alheia na sua própria língua e deixar entrar nela uma estranheza que enriquecerá as possibilidades de expressão e a identidade do sujeito. O mesmo só existe quando reconhece o outro, tanto fora de si como no seu seio (LAPLANTINE & NOUSS, 2002, p. 41, 42).

Consonante ao comentário dos autores, neste trabalho se compreendem os processos de criação da transcrição como interpretação vocal, em instâncias nas quais o cantor “reconhece o outro, tanto fora de si como no seu seio”, pronunciando criativamente as figuras de músicas e poesia em transcrições com cores próprias, singulares, em trânsito mestiço. O outro – como sendo a partitura com signos de música e poesia, o compositor, as

informações próprias às suas redes histórico-culturais e biográficas - é acolhido em seu estranhamento e em operações sintáticas processuais de transcrição interpretativa.

Enquanto transcrição vocal, a alteridade citada pelos autores se remete a um espaço amplo de traduzibilidade frágil, no qual o dialogismo de criação entre cantor e peça musical é dinâmico, não se reduz a possíveis aspectos semânticos de reconhecibilidades inequívocas, que seriam possivelmente fixadas pelo compositor na partitura.

A tradução compreendida como transcrição participa da ampla discussão que envolve tradução e criação, já desenvolvida no âmbito da tradução literária. Tendo em vista seus paralelos com a questão da criação implicada no trabalho do cantor, o âmbito literário foi assim trazido, a fim de contribuir com as reflexões sobre criação e interpretação vocal.

Tal como o tradutor, o cantor não se encontra restrito ao universo do provérbio italiano, como tributário de traduzibilidades semânticas constituintes de dicionários.

Na contramão desta ideia, o tradutor, escritor e ensaísta Boris Schnaiderman indica a inexistência de “faixas semânticas” entre línguas diversas: “O que sucede é que não existe entre uma língua e outra o que poderíamos chamar de ‘faixas semânticas’” (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 26), resultando na impossibilidade de redução semântica do texto, realidade assim, completamente diversa do provérbio italiano citado acima.

Schnaiderman indica ainda um tipo de precisão no trabalho da tradução, a ‘precisão de tom’, que “requer uma preocupação com o efeito artístico e certa leveza, que implica, não raro, em relativa liberdade quanto à semântica pura e simples.” (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 31).

Discutir os processos de criação da interpretação vocal em sua dimensão de transcrição, alça, inicialmente, um espaço do 'indefinível' à questão. Em movimento contrário à discussão de intérprete como executor, evocamos algumas noções do ensaísta Albercht Fabri:

... toda tradução é crítica, pois nasce da deficiência da sentença, de sua insuficiência para valer por si mesma. Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não-linguagem. (FABRI apud CAMPOS, 2006, p. 32).

“O que é não linguagem” indicado por Fabri está em consonância com o que traz o poeta Haroldo de Campos em relação ao conceito de transcrição: a força estética da obra de chegada, tema que será abordado um pouco mais a frente. Vamos primeiro refletir sobre a natureza de informação estética de uma criação artística, que implicará diretamente na compreensão do valor da transcrição em sua força estética.

O filósofo e crítico Max Bense propõe a fragilidade da informação estética na questão da tradução. Bense compreende informação como “todo processo de signos que exhibe um grau de ordem.” (CAMPOS, 2006, p. 32), distinguindo ‘informação documental’ (que reproduz algo passível de observação), ‘informação semântica’ (vai além da informação documental acrescentando algo não observável) e ‘informação estética’ (transcendendo a anterior em função da imprevisibilidade e improbabilidade). A partir desta última o filósofo desenvolve o seguinte conceito:

de *‘fragilidade’ da informação estética*, no qual residiria muito do fascínio da obra de arte. Enquanto a informação documentária e também a semântica admitem diversas codificações, podem ser transmitidas de várias maneiras (por exemplo: “A aranha faz a teia”, “A teia é elaborada pela aranha”, “A teia é uma secreção da aranha” etc), a informação estética não pode ser codificada senão pela forma em que foi transmitida pelo artista. (CAMPOS, 2006, p. 32, grifo nosso).

A fragilidade da 'informação estética' é considerada no sentido de que "a informação estética não pode ser codificada senão pela forma em que foi transmitida pelo artista". (Bense fala da impossibilidade de uma "codificação estética"; seria talvez mais exato dizer que a informação estética é igual a sua codificação original)" (CAMPOS, 2006, p. 33).

A não separação possível entre a informação estética e a sua realização se deve à diferença mínima existente entre o que Bense considera como "informação estética máxima possível e informação estética de fato realizada [que] é na obra de arte sempre mínima" (BENSE apud CAMPOS, 2006, p. 33), o que se dá de modo diverso em relação à informação documentária e semântica, nas quais o nível de redundância é elevado. Nestas, a previsibilidade dos elementos envolvidos propicia uma substituição que possibilite seu refazimento de outro modo. Em relação à informação estética, devido a um mínimo de redundância, "sua essência, sua função estão vinculadas a seu instrumento, a sua realização singular." (BENSE apud CAMPOS, 2004, p. 33).

No entanto, tal impossibilidade de tradução para textos poéticos abre, para Haroldo de Campos, uma possibilidade de transcrição, inscrita do seguinte modo:

Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema. (CAMPOS, 2006, p. 34).

Se parte ainda, do ponto de vista de Paulo Ronái, segundo Haroldo de Campos, de que "a impossibilidade teórica da tradução literária implica a assertividade de que tradução é arte." (CAMPOS, 2006, p. 34).

A centralidade do que se quer trazer é tratada de modo bastante claro pelo poeta, considerando a tradução de textos criativos como uma criação de caráter recíproco, implicado em autonomia, de algum modo. E insere a questão na tradução da fisicalidade, materialidade da tradução “do próprio signo” (CAMPOS, 2006, p. 35). Ressalta-se a questão de que o significado, “o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a *baliza demarcatória* do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.” (CAMPOS, 2004, p. 35, grifo nosso).

No caso do cantor, os parâmetros semânticos indicados na partitura são assim considerados por nós, assim, como apenas *balizas demarcatórias*, que o processo de transcrição utilizará em seu trabalho artístico. O que ele irá transcriber não são aspectos semânticos da sintaxe musical e da poesia ali presente, a partitura musical já está criada e podemos compreendê-la como uma informação estética, à qual não cabe uma tentativa de tradução semântica como a de palavras em dicionários.

A transcrição afirma e amplia a dimensão de criação em uma tradução. O que poderia ser considerado uma falta intrínseca como comentado acerca de um processo de tradução, a impossibilidade de verter o seu original originalmente, passa a ser uma propulsão à criação, à tradução-criação.

Para Haroldo de Campos, o criador do neologismo transcrição, o termo não diz respeito apenas à tradução do significado, mas ao que lhe confere sua *força estética como obra*, como apontamos acima, e que, em sua nova língua pode também ser observada, na nova criação:

Enfatizarei, apenas, que não busco, em minhas traduções bíblicas, uma suposta ‘autenticidade’ ou ‘verdade’ textual. Meu empenho está em alcançar em português, segundo linhas e critérios aconselhados por minha longa e variada prática de tradutor de poesia e sugeridos também pela própria natureza do original, uma reconfiguração - em

termos de 'trans-criação' – das articulações fonossemânticas e sintático-prosódicas do texto de partida. Tenho por objetivo obter, através da operação tradutora, um texto comparativa e coextensivamente forte, enquanto poesia em português. (CAMPOS, 1993, p. 17).

Assim, para o poeta, a importância da força estética da obra de chegada norteia a sua transcrição, mais do que traduzibilidades semânticas, estas, inexistentes, como observado acima por Schnaiderman. No caso do cantor, a partitura pode ser compreendida como apenas uma baliza demarcatória para o processo de transcrição que ele realizará. Como foco, segundo Haroldo, deve estar a força estética da obra de chegada.

A poesia grafada na partitura junto com os elementos musicais (e por vezes cênicos), participa deste processo transcriativo em uma rede, da qual fazem parte também informações histórico-sociais e biográficas relativas ao compositor e ao cantor. Cecilia Salles compreende esta rede como uma rede de criação, onde se pode:

...pensar a criação como rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantêm. No caso do processo de construção de uma obra, podemos falar que, ao longo desse percurso, a rede ganha complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas. (SALLES, 2006, p.10)

O processo de criação e transcrição em rede traz em si também a compreensão da dinamicidade artística (flexibilidade e mobilidade), os aspectos singulares do sujeito em suas memórias, imaginação, percepção, um percurso de inacabamento, sem um final peremptório, não linear e ausente de hierarquia.

Para conectarmos os elementos de música e poesia de uma música vocal com aspectos desta rede de criação, abordando mais claramente o processo de transcrição vocal, precisaremos nos aproximar de alguns recursos da percepção ecológica e artística, que trarão densidade à compreensão das relações criativas ali produzidas.

PERCEPÇÃO ECOLÓGICA, ARTÍSTICA, MÚSICA E POESIA

Para tornar possível a compreensão de paralelos que faremos entre música, poesia e transcrição vocal, traremos inicialmente alguns recursos da *percepção ecológica* conceituada por James Gibson (1979) e da percepção artística da *crítica de processos* de Cecília Salles (2010), e em seguida os aplicaremos ao âmbito vocal.

A teoria ecológica da percepção de Gibson será abordada em seus aspectos de mutualidade, *affordances*, invariantes e variantes, percepção direta, sintonia e 'estados de atenção' com vistas à discussão acerca de qualidades relacionais e de comunicação envolvendo processos de transcrição na interpretação vocal.

Os conceitos de *affordance*, invariante e variante se referem a uma instância relacional contemplada em sua teoria de percepção, envolvendo mutualidade, reciprocidade e significados. Considera-se que possam trazer uma compreensão mais complexa aos processos de transcrição na interpretação vocal, especialmente pelo enfoque escolhido para ponto de partida desta pesquisa, o momento de encontro entre cantor e partitura, esfera relacional considerada neste trabalho em seu aspecto de *mutualidade implícita*, diretamente implicada nos processos criativos da interpretação realizados pelo cantor. Em função disso, não há a intenção de reconstruir toda sua teoria da percepção, mas de abordar alguns conceitos na perspectiva descrita.

Os *affordances* do ambiente se constituem no que "... ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece, tanto para o bem quanto para o mal." ¹ (GIBSON, 1979, p. 127, grifo nosso).

1. "... it offers to the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill."

Affordances são constituídos por composições (suas propriedades) e *layouts* oferecidos ao percebedor. Por exemplo, o chão em sua dureza oferece a possibilidade de que se ande por cima dele; a areia fina já oferece, de modo claro, a informação da dificuldade ao andar, em função de suas propriedades de composição e superfície. Um cachorro que demonstre agressividade estará fornecendo informações de perigo. Davidson traz a fala da psicóloga social Leslie Zebrowitz, que comenta acerca do potencial de utilização do conceito *affordance* na área da percepção da emoção:

... expressões de emoção podem ser vistas como sendo *affordances* de especificações sociais como "se aproxime de mim" ou "fique longe de mim ou me ajude" ao invés de simplesmente como "alegria" ou "raiva" ou "medo". Realmente, emoções são associadas com estados específicos de ações de prontidão... [e] um rosto temeroso ou raivoso não apenas sinaliza ao ambiente *affords* de perigo mas também facilita ações adaptativas apropriadas ao percebedor... (ZEBROWITZ apud DAVIDSON, 1991, p. 47).²

Affordances também fornecem, como notou Zebrowitz, informações no campo da percepção emocional que facilitam as ações de adaptação, e conseqüentemente, sobrevivência, ao percebedor. Estariam ali sendo fornecidos também, de modo direto, *significados* (como indica Gibson) que assim seriam percebidos.

Nos processos de transcrição na interpretação, *affordances* do poema e de elementos musicais presentes na partitura são oferecidos ao cantor, que estará assim captando/entrando em contato com (*pick up*) significados que incluem a percepção de invariantes e variantes.

2. "... emotion expressions may be viewed as specifying social affordances such as "approach me" or "avoid me,, or help me" rather than simply as "happy" or "angry" or "afraid". Indeed, emotions are associated with specific states of action readiness ... [and] a fearful or angry face not only signals that the environment affords danger but also facilitates appropriate adaptive actions by the perceiver..."

Gibson propõe que para perceber o ambiente em sua permanência, de relativa estabilidade, o percebedor deve ter, e ainda, desenvolver, a capacidade de detectar ou captar - o termo utilizado é *pick up* - as propriedades invariantes, variantes e *affordances*.

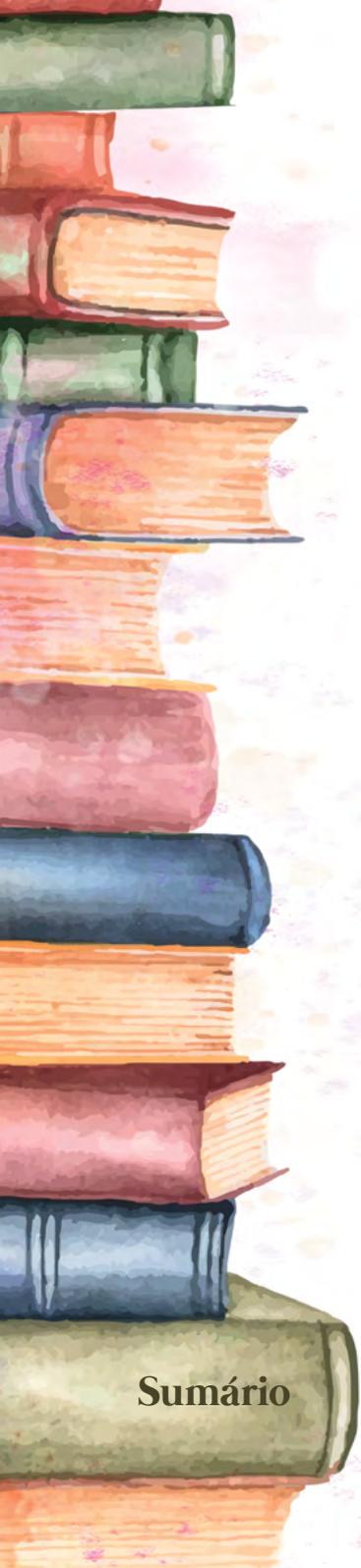
Tal percepção se dá, segundo o autor, diretamente e de modo ativo; o percebedor não recebe algum estímulo passivamente.

A proposição de *percepção direta* se constituiu em uma novidade na área da percepção e psicologia. O que o autor afirma é que as invariantes possuem informações que são diretamente captadas, ou detectadas, por parte do percebedor, sem que haja necessidade de representação. Mas o autor não afirma que tal processo se dê de modo consciente, alertando ainda para o fato de que ao usar o termo “*aware*” não está se referindo a um processo de consciência no sentido estrito do mesmo.

Essa capacidade de captar a informação consiste, para o autor, em um estado de “sintonia” ou *attunement*, a fim de que nesta *sintonia*, seja possível haver uma *ressonância* com as propriedades objeto, mais especificamente com seus *affordances*.

Quanto as invariantes e variantes, as características de permanência e mudança são relativas à percepção ecológica de espaço e tempo. No nível ecológico o ambiente é mais bem descrito, segundo Gibson, em termos de meios, substâncias e superfícies. Meios como o ar ou a água. Substâncias como matérias em estado sólido ou semissólido. E superfícies que separam meio e substâncias. Alguns aspectos do ambiente e dos animais são permanentes e outros, variantes.

O ambiente é constituído por ‘ricas’ (termo do autor) informações de estrutura e de dinâmicas *invariantes*: “Quase nada é permanente para sempre: nada é também imutável ou mutável.



Então é melhor falar de *persistência* embaixo da *mudança*.”³ (GIBSON, 1979, p. 13). Desse modo, um mesmo evento possui invariantes e variantes, e a permanência, assim como a variação, é relativa. Mas a permanência “sustenta” a mudança. Tal condição, segundo o autor, permite-nos perceber a mudança, e a mudança, por outro lado, permite perceber a invariância. Os exemplos dados por Gibson são simples: são tomadas em conta invariantes de um quarto, relativamente permanentes quanto ao chão, as paredes e o teto, mas que vem a sofrer mudanças constantes nos móveis, nas roupas de cama. Um observador, ainda segundo Gibson (1979), pode assim ter a possibilidade de reconhecer o mesmo quarto em diferentes ocasiões. O rosto de uma criança também se mantém e se modifica em um choro, ou seja, algumas estruturas invariantes ali se mantêm e variações sobre o rosto são verificadas a partir da manutenção de invariantes.

Após experimentos realizados no campo da visualidade e luminosidade, o autor propõe que um “objeto é especificado por *invariantes sobre transformação*... elas são invariantes de estrutura.”⁴ (GIBSON, 1979, p. 178). Não só objetos, mas pessoas, luz, som as possuem.

Clarke (2005) oferece um exemplo de invariância em um tema musical (ou motivo) e suas transformações, ou seja, o tema pode ser considerado um invariante devido as suas reparações, pois seus padrões de proporções temporais e de alturas não se mostram alterados. Desse modo, ele se manteria inalterado em meio às variações ao seu redor. Dowling e Harwood, em citação de Clarke, comentam sobre diferentes níveis de invariantes, locais e elementos específicos, como o desenho rítmico-melódico constituinte do

3. “Almost nothing is forever permanent; nothing is either immutable or mutable. So it is better to speak of *persistence* under change.”

4. “an object is specified by *invariants under transformation*... they are invariantes of structure.”

famoso tema que inicia a *Quinta Sinfonia de Beethoven* e invariantes de caráter mais global, como gêneros de composição (tango), enfim, níveis micros, médios e amplos de invariância.

Dois aspectos necessitam ser ainda enfocados. O primeiro deles, a mutualidade quanto ao papel do percebedor, que Santaella (2012, p. 73) nomeou como “*reciprocidade* dinâmica entre animal e ambiente” frente ao que lhe é informado e que Davidson comenta na condição de “*afetar*” do percebedor:

Adicionalmente, Gibson comentou que o papel do conhecimento próprio ao percebedor e seus usos – a sensibilidade do percebedor ou a sintonização com o objeto – afeta o que o objeto pode significar. (Este último ponto estima o porque de os mesmos objetos *afford* diferentes propriedades para diferentes pessoas.). (DAVIDSON, 1991, p. 36)⁵.

No momento relacional em que se dá o encontro em torno da partitura com o cantor, envolvendo informações das redes histórico-culturais do compositor, cantor e partitura, conceitos da abordagem ecológica da percepção se fazem, de certo modo, evidentes.

Affordances podem ser entendidas, em um nível, como todas as informações que o cantor pode considerar como sendo “dadas”, “oferecidas”, na partitura, ali devidamente criadas, estruturadas e organizadas de modos específicos.

A soprano Rosana Lamosa se referiu a um dos trechos da *Canção de Amor* de Villa-Lobos com estas palavras:

Rosana Lamosa: É ascendente, vão ficando mais aflitivos.... Mais altos e mais aflitivos. Eu acho que ele *coloca* isso para mim. É essa sensação que eu vejo nessa progressão. (grifo nosso).

Rosana comenta assim, acerca de sua sensação de que algo estivesse sendo *oferecido*, talvez dito, mas certamente “colocado

5.“Additionally, Gibson notes that the perceiver’s own knowledge of paper and its uses - the perceiver’s sensitivity or attunement to the object - affects what the object may mean. (This latter point accounts for why the same objects afford different properties to different people.)”

para ela”, em um trecho da peça no qual as alturas vão se dirigindo de modo subsequente à região dos sons agudos, associado por ela a um sentimento de aflição. Adelia Issa, soprano paulista, se refere explicitamente à sensação que teve junto com as advindas do poema da peça, de uma comunicação da música, a qual ao mesmo tempo que *sugere* algo, *pede* algo ao cantor:

Adelia Issa: A gente sente que são palavras chave dentro da frase, do verso e a partir daí então que eu construo, as vezes, a frase toda, até a palavra dor. Então tem que dar uma sensação, emitir uma sensação, ansiedade. Mas o que, eu acho também a melodia ela *pede*, eu acho que nessa progressão “*la ra ri, na ri narí*” [cantarola o trecho relativo ao texto “*suportar a dor cruel..*”] ela pede um movimento, ela pede, a própria música, as vezes, ela *sugere* ou *pede* enfim, esse movimento ou os *ritenutos*, *rallentandos*, eu acho que isso também, e eu sentia as vezes isso, a *música está pedindo* isso...(grifos nossos).

O que pode parecer apenas uma dimensão de comunicação um tanto diferente, parece implicar na compreensão ou uma *captação* (*pick up*) de um *affordance* melódico e de andamentos (velocidades) da peça junto com o *affordance* do poema ali presente. Podemos compreender que a dimensão expressiva da dor e ansiedade, portanto a transcrição do trecho da *Canção de Amor* realizada por Adelia e o da aflição criada por Rosana Lamosa para o mesmo trecho, advieram dos *affordances* do poema e alturas mais os ritmos específicos do trecho em questão.

Percebe-se a indicação de uma situação de comunicação presente na citação da soprano, de que a música “*pede*” algo ou “*sugere*”, como propõe Gibson com o conceito de *affordance*.

Pode parecer obvio que se trata de algo relacionado a ele, mas esta obviedade não se sustém. É muito comum cantores estudantes dizerem perplexos que não sabem como interpretar uma música, mesmo estando diante dos *affordances* do poema e da música. A dimensão de mutualidade entre natureza e percebedor descrita por Gibson precisa, por vezes, no ambiente musical, ser acordada

e vivenciada muitas vezes em estados de *attunement* (sintonia) como proposto por ele, para que venha a ser um canal livre, sem entupimentos de ordem racional e inconsciente, que interfiram na comunicação entre o poema e a música junto ao cantor.

Ainda com relação à afirmação de Adelia, o que se observa é que a *sensação* de ansiedade associada a uma dor indistinta, *inespecífica* (pois ela poderia estar especificada em algum ambiente geográfico ou relacionada a alguma pessoa corporalizada em uma imagem) advinda em conexão ao *texto poético*, foi conectada também, a partir de um trecho de progressão musical em que as alturas vão ficando mais agudas em marcha ascendente.

Abordemos então a percepção artística, tal como é compreendida na obra de C. Salles, na abrangência da proposição de *criação como transformação*, que se interessa pela natureza das conectividades das relações que vão sendo tecidas nas redes processuais da criação pela via das singularidades das transformações que vão sendo desenvolvidas:

Estas transformações acontecem nos *modos* como se dá a percepção do artista, nas estratégias da memória, nos procedimentos artísticos agindo sobre as matérias-primas e na força da imaginação. (SALLES, 2010, p. 26, grifo nosso).

Como um dos filtros de mediação do cantor no encontro com a partitura e informações das redes histórico-culturais próprias a si, à partitura e à figura do compositor, a percepção artística contribui com aspectos de qualidade sensível e de inferencialidade, inerentes ao processo perceptivo:

[*percepção artística:*] Atividade criadora da mente humana, que é uma ação transformadora. O filtro perceptivo processa o mundo em nome da criação: em uma coleta sensível e seletiva, o artista recolhe aquilo que o atrai. Há renitências de seu olhar que refletem o modo de um determinado artista se apropriar do mundo. As percepções interagem com a experiência passada, portanto, não é divorciada da memória. As sensações têm papel amplificador, permitindo que certas percepções fiquem na memória. (SALLES, 2010, p. 23).

Tal percepção artística agencia no processo de *ação transformadora*, modos de interação em rede de dimensões tradutório-criativas, seletivas e interativas com a *memória* e as *sensações*.

Em relação a esses aspectos nas entrevistas sobre processos de criação da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, que fizemos com cinco cantores profissionais em nosso doutorado em *Processos de Criação* na PUC-SP, foi possível observar o da *sensação* como um filtro singular *recorrente* em seus relatos. Pode estar ali implicado, de modos diversos, o processo de *memória sensitiva*, tipo de memória que se apresenta como interagente na atividade criadora que traz conexões entre memória e sensação.

O tenor Fernando Portari se referiu a uma situação bem próxima à correlação entre memória e sensação citada, quanto ao início da *Canção de Amor*. A primeira frase dela, *sonhar na tarde azul do teu amor ausente*, propõe, ou oferece (como proposto por Gibson) ou, indica, ao cantor uma localização geográfica em alguma materialidade com uma qualidade de cor azul, que poderia ser responsável pela formação de alguma imagem de tarde azul vista, vivenciada em algum tempo. Mas o que o tenor indica como uma das possibilidades, é algo próximo à *memória sensitiva*:

Fernando Portari: ... ou pode não ser mais tarde azul nenhuma, a tarde azul *ser só uma metáfora de uma sensação*. (grifo nosso).

Nessa “metáfora de uma sensação”, como ‘tarde azul’, está implicada uma sensação agenciada na memória do cantor associada à proposição do poema, mas que não corresponderá, necessariamente, à situação específica em que veio a ser gerada. O que vem a ser evocada é a sensação que foi sentida, e veio a gerar sua marca na memória. Nesse processo, como ressalta Cecilia Salles, “as percepções interagem com a experiência passada, portanto, não é divorciada da memória. As sensações têm papel amplificador, permitindo que certas percepções fiquem na memória.” (SALLES, 2010, p. 23).



Portanto, uma *memória sensitiva* rememora a sensação que vem a ser novamente *revivida* e, tal como evocado por Fernando, leva o cantor a vivenciar em suas interpretações nos ensaios e performances, apenas a sensação criada a partir dos *affordances* da partitura, no caso, alguma 'tarde azul'. Note-se que o termo 'revivida' implica em mobilização de vida, que traz ao trecho cantado um frescor de vida muito importante para a dinamicidade da sua interpretação nos momentos de ensaio e da performance frente ao público.

A *memória sensitiva*, como tendência observada nos processos de criação dos cantores, parece indicar uma situação específica na vivência interpretativa, no âmbito da música de câmara e que talvez possa mesmo ser observável em outros estilos musicais de interpretação (observando seus contextos específicos).

Essa hipótese não é de todo irreal, pois já em uma peça de outro estilo musical, da chamada música contemporânea brasileira – na peça *Canções dos Dias Vãos 3* de Luis Carlos Csekö analisada em nossa dissertação de mestrado -, foi observada pelo barítono Inácio de Nonno que a interpretou, uma *sensação* que não trazia junto em sua manifestação, alguma lembrança 'consciente' de uma situação em que fora vivenciada.

A sensação era de angústia, associada a um mesmo tipo de elemento musical, o *glissando*, em que os sons são produzidos de modo subsequente em um deslizamento escorregadio e rápido, tanto em modo descendente quanto ascendente:

Inácio de Nonno: ... sobretudo o *glissando*, tanto o ascendente quanto o descendente, os dois. Vinha sempre uma *impressão* de angústia...Eu *não estava preocupado em passar nada naquele momento*, mas o que eu *sentia*... (grifos nossos).

A *memória sensitiva* é um tipo de *memória afetiva*: "A *memória afetiva* é aquela que nos faz experienciar, à evocação de uma

lembrança, um sentimento, uma impressão, uma sensação.”⁶ (TADIÉ, 1999, p. 177). Jean -Yves e Marc Tadié acreditam que a “*Memória afetiva* verdadeira seja a que nos faz experienciar, sentir uma sensação.”⁷ (TADIÉ, 1999, p. 184).

O baixo-barítono Licio Bruno indicou um exemplo específico de uma situação de seu passado: a distância de sua companheira naquela época, que seria alçada caso necessitasse cantar novamente a *Canção de Amor*, mas o fato é que não se sabe como ela retornaria, é provável que retornassem com algum tipo de ‘atualização’ pois levando-se em conta que a *memória imaginativa* (Jean -Yves e Marc Tadié), outro tipo de *memória afetiva*, trata a sensação de modo diverso da *sensitiva* e ela seria responsável, segundo os autores, pela imaginação de lembranças nas quais a impressão relembrada parece trazer a ‘carga afetiva’ experienciada anteriormente, mas na realidade, *essa carga não retorna tal e qual*. A carga afetiva que vem a ser experienciada é a ligada ao momento atual. Nesse sentido, Cecilia Salles comenta acerca da *memória adúltera*, se referindo à memória que não revive realmente o que fora anteriormente vivenciado. Ela refaz, reconstrói com a imaginação do ser atual (com suas emoções, desejos, etc) algo do passado, ou seja, o que faz é “repensar com imagens de hoje as experiências do passado.” (SALLES, 2011, p. 104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelaçamento entre música, poesia e os *affordances*, invariantes e variantes, memória, sensação, percepção ecológica e

6. “La mémoire affective est celle qui nous fait éprouver, à l’évocation d’un souvenir, un sentiment, une impression, une sensation.”

7. “La mémoire affective vraie est celle qui nous fait ressentir une sensation.”

artística nos processos de transcrição na interpretação vocal vieram a ser neste artigo, alçados a um desvelamento inicial. O estudo sistematizado destes processos ainda está em curso, ele ainda é parco na literatura nacional e internacional, mas pretendemos contribuir com mais abordagens em nosso pós-doutorado a ser realizado ainda em 2019. Esperamos ainda com este artigo, ter contribuído para a ainda pequena bibliografia da área e para o desvelamento dos processos de transcrição do cantor.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de. *Qohélet O-Que-Sabe*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

DAVIDSON, Jane. *The perception of expressive movement in music performance*. Tese de Doutorado. Departamento de Música da City University, 367 f. Londres, 1991.

GIBSON, James Jerome. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.

LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SALLES, Cecilia Almeida. *Arquivos de criação: arte e curadoria*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Tradução, ato desmedido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. *Le sens de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1999.

TRAGTENBERG, Lucila Romano. *Processos de criação em redes de comunicação na interpretação vocal*. Tese de doutorado. Departamento de Comunicação e Semiótica da PUC de São Paulo, 205 f., São Paulo, 2012.

TRAGTENBERG, Lucila Romano. *Processo interpretativo em reciprocidade criativa com o compositor na música contemporânea através dos intérpretes da obra vocal de L. C. Csekö*. Dissertação de Mestrado em Canto. Escola de Música da UFRJ, 196 f., Rio de Janeiro, 1997.



15

O desenho
e a escrita
tal como
rizomatizados
em cadernos
de esboços

Rogério Rauber



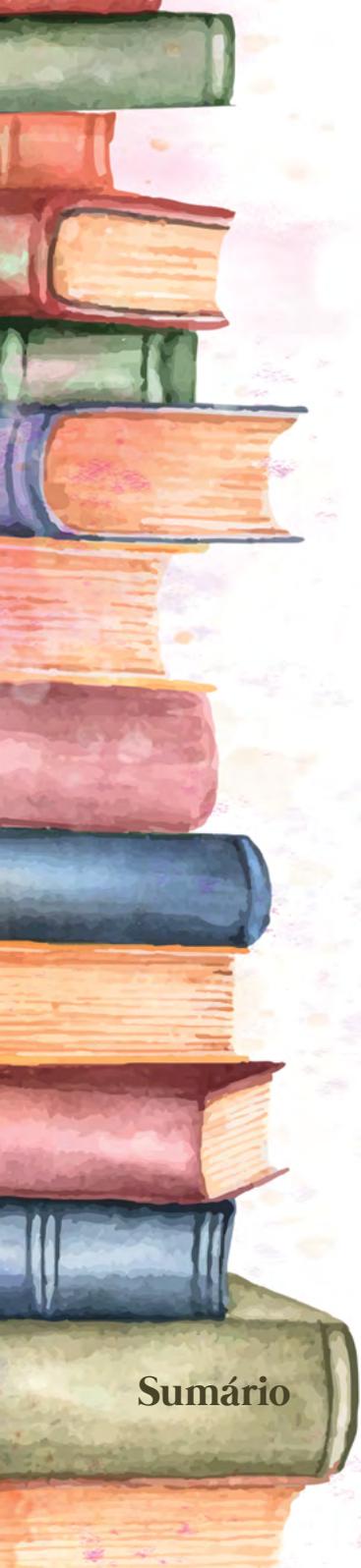
Sumário

Resumo

Nas publicações de Cecília Salles identificamos emergências do sistema de arte, cuja organicidade nos propõe o conceito de rizomas inventivos, complexificando a ideia de redes da criação a partir da enunciação de Deleuze e Guattari. Problematizamos depoimentos colhidos por Salles e por outro pesquisador da processualidade artística, Charles Watson. Também fazemos estudos de casos dos cadernos e depoimentos sobre este tema oriundos de artistas visuais contemporâneos, bem como de nossa própria autoria.

Palavras-chave:

cadernos de esboços; processo criativo; processualidade; redes da criação; rizomas inventivos.

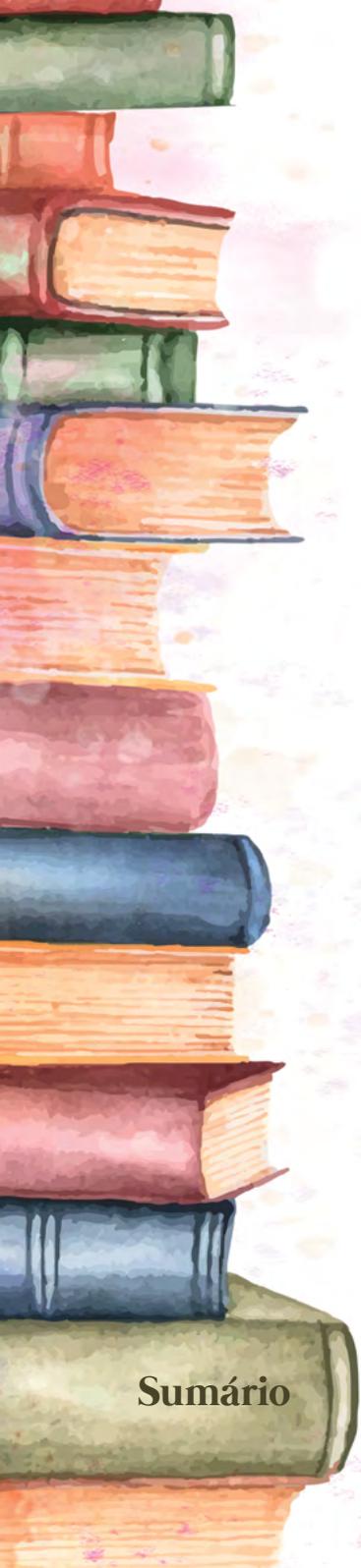


Cadernos de esboços são instrumentos importantes para nós, artistas visuais. Suportes para o registro imediato de ideias ocasionais, para desenhos a partir de observações *in loco*, para rascunhos de projetos e para anotar ou desenvolver especulações acerca dos assuntos que compõem nossos territórios poéticos. Ao longo de suas páginas traçamos, trançamos, transitamos e transamos fluxos criativos.

Cadernos de esboços: alguns autores brasileiros preferem usar o termo em inglês, *sketchbooks*, à semelhança do que ocorre com outros termos em língua estrangeira, corriqueiros tanto na contemporânea linguagem coloquial ou acadêmica quanto no palavreado usual no sistema de arte, o *artistiquês*. Consideramos¹ que há situações para o emprego coerente de estrangeirismos. Seja por conta da sua conjuntura histórica, seja para preservar sua contextualização a uma determinada cultura ou movimento artístico. Ou, ainda, por fidelidade a um conceito autoral. No caso de *sketchbooks*, porém, não encontramos plausibilidade para adotar este termo em língua inglesa. Nomearemos este objeto de estudo em nossa própria língua. Tanto por lealdade amorosa à Flor do Lácio² como também porque pretendemos enfatizar, via palavreado familiar, duas questões significativas: a cadernidade deste instrumento e a esbocidade do seu conteúdo.

1. É recorrente no meio acadêmico a polêmica sobre a referência à autoria no próprio texto ser mais adequada quando conjugada na primeira pessoa do singular ou do plural. Em artigos anteriores, optamos por fazê-la em primeira pessoa do singular, por coerência com o fato de relatarem experiências onde o pesquisador se posicionava de tal forma que enfatizar a condição pessoal era imprescindível. Este artigo, apesar de também ser assinado por um único pesquisador, será conjugado na primeira pessoa do plural porque a natureza de seu conteúdo nos faz subscrever a orientação de dois autores que nos referenciam nos conceitos aqui desenvolvidos, quando propõem: "Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados." (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.17)

2. Referência ao soneto "Língua Portuguesa", de autoria do poeta brasileiro Olavo Bilac (1865-1918). Iniciando o poema com as palavras "Última flor do Lácio, inculta e bela", Bilac atribui ao português a condição de ser o último idioma florescido a partir do latim vulgar originado do Lácio, região da Itália central cuja capital é Roma.



Caderno: punhado de folhas de papel agrupadas por costuras, grampos, espirais, fitas adesivas, cola, dobradiças, anéis, laços, imãs, dobras, encaixes ou quaisquer outros artifícios a dispor folhas de papel sequencialmente, de forma a transformá-las em páginas, quais de um livro. Uma alternativa à dispersão de folhas soltas. Uma busca por ordenação frente à vertigem causada pelo aglomerado de projetos, profusão de trabalhos iniciados, sobrecarga de demandas criativas e acúmulo de apontamentos. Pois mesmo quando folhas dispersas encontram coerente organização em arquivos ou conveniente armazenamento em gavetas, envelopes ou caixas, ainda não apresentam a condição daquela sequencialidade ordenada: a paginação já incorporada em nossa secular cultura livresca. Vários artistas relatam um fetichismo no uso desta materialidade instaurada pela encadernação. Um flerte com os demais documentos bibliográficos, inevitáveis formadores da nossa bagagem poética. Anseio consciente ou inconsciente de colocar nossas produções numa estante, prestigiados pela vizinhança destes artefatos ilustres.

Esboço: do italiano *sbozzo*. Desenho preliminar, intermediário, descritivo, avaliativo ou memorativo de uma empreitada artística. Bosquejo. Rascunho. Debuxo. Escorço. Conjunto de traços que resumem, fazem síntese ou previsão de uma obra, apresentando de forma esquematizada as características poéticas, funcionais ou estruturais para autor(es) e fruidor(es). Noção inaugural. Procura de definição. Desenho inicial para executar um trabalho. Traçado que especula algo a aperfeiçoar ou desenvolver. Delineamento originário. Coletivo de riscos no afã de virar trabalho artístico. Representação/apresentação de ideias pré-concebidas a fim de avaliar ou desencadear o fluxo de outras ideias. Desígnio para a execução de uma obra ou para simples ensaios. Linha elaboradora. Vulto incipiente. Ação processual. Receptáculo de correções, tentativas, ensaios ou contemplação crítica. Mediação projetual breve ou prolongada, provisória ou perene.

Caderno de esboços: ora acompanhando trajetos cotidianos, derivas sistemáticas, devires ocasionais, viagens a trabalho, excursões ao deleite, amistosos bate-papos, tediosas reuniões, visitas a exposições, incursões de pesquisa... Ora como única ferramenta. Ora junto aos demais instrumentos de trabalho. Ora à cabeceira da cama... O caderno é recipiente para acolher induções poéticas: por conta de sua condição serendipiana³, elas não agendam chegada. A portabilidade é característica importante. Carregar um caderno nos instrumentaliza na espreita, na tocaia. Atavismo de caçador/coletor? Ou, qual agricultor, arar no papel, semear pigmentos rumo ao frutificar de pulsões escópicas⁴?

CADERNOS DE ESBOÇOS COMO DOCUMENTOS DE PROCESSUALIDADE

Em *Arquivos da Criação: arte e curadoria*, Cecilia Salles define “documentos de processo” como “todo e qualquer registro que nos ofereça informações sobre processos de criação”⁵. Em nossa pesquisa, ao invés de “processos”, adotamos a palavra “processualidade”, que julgamos mais adequada ao

3. Serendipidade: termo “também conhecido pelos nomes serendipismo, serendiptismo ou serendipitia, que designa descobertas aparentemente casuais. Cunhado em 1754 pelo romancista Horace Walpole (1717-1797) a partir de *Os três príncipes de Serendip*, lenda oriental sobre descobertas notáveis no transcorrer de uma viagem que não se relacionavam com o objetivo inicial, mas que foram viabilizadas pela receptividade dos viajantes aos novos eventos. É, pois, uma condição de curiosidade e reconhecimento de surpresas e de capacidade em interpretá-las. Exemplos: Arquimedes soluciona o problema da quantidade de ouro na coroa do rei, ‘a descoberta’ da gravidade por Newton e a invenção da penicilina por Fleming.” (RAUBER, 2015, p.13)

4. Pulsão escópica é um conceito esboçado por Freud, porém só nomeado em Lacan. Designa a contínua retroalimentação implícita na pulsão de ver: olhar > olhar-se > ser olhado > se fazer olhado > olhar > olhar-se > ser olhado > se fazer olhado > olhar > olhar-se >

5. SALLES, 2010, p.15.

nosso campo de conhecimento, onde a intensidade subjetiva é característica importante⁶.

Sobre os desenhos preparatórios de Regina Silveira, João Carlos Goldberg e Evandro Carlos Jardim, Salles registra suas interpretações pessoais dos esboços e escritos destes artistas:

Para Regina Silveira, o desenho preparatório é seu campo de trabalho de transformação da fisicalidade do objeto; o desenho mostra-se, para Goldberg, como o espaço de registro do progresso de suas reflexões, ou seja, o campo de trabalho intelectual. Já para Jardim (...) os documentos revelam-se como obra, pois sua obra é o próprio processo de transformação que os cadernos registram e preservam.⁷

É, porém, ao pesquisar a obra de Daniel Senise que Salles disserta com maior desenvoltura sobre a processualidade de um artista visual. Ela debruça-se sobre dezessete “livros” produzidos entre 1988 e 1999. São chamados assim por Senise em função da capa dura que, segundo o artista, confere maior solidez, diferenciando-se de um caderno. Descolada da abordagem de sua primeira publicação (*Crítica Genética: uma introdução*, lançado em 1992), cujo texto ainda era tributário da ideia de um *arché* artístico, concepção compartilhada entre pesquisadores da Crítica Genética, a autora reitera o que já havia demonstrado nas páginas precedentes de *Arquivos da Criação*: não há linearidade progressiva no ato criador. Segundo Salles, os registros de Senise se estabelecem ao longo de um grande tempo de observações, apontamentos e maturações. São retomados de diversas formas: verbais (escritas) ou visuais (desenhos, colagens etc). Nestes registros, elucubrações sobre o fazer artístico em contexto amplo (sistema

6. Uma discussão mais aprofundada sobre esta denominação e outros conceitos pertinentes à nossa pesquisa de doutoramento, intitulada “PictoDialogias: a processualidade dos rizomas inventivos em pintura” pode ser acessada em recentes publicações relacionadas do nosso perfil no Google Acadêmico <scholar.google.com.br/citations?user=mncxRFEAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>.

7. SALLES, 2010, p.37.

de arte, referências artísticas, história da arte) e contexto autoral (ensaios imagéticos, anotações reflexivas sobre projetos ou obras realizadas). Num apontamento datado de 28 de abril de 1992, por exemplo, Senise questiona a pertinência de uma linguagem num trabalho contemporâneo e responde:

SIM, porque a linguagem está diretamente ligada ao indivíduo (o artista/criador) e a questão então poderia ser enunciada: é necessário um ARTISTA/indivíduo? E a resposta é sim, porque a arte não funciona sem o artista, o autor, o que aponta, o que indica, o que destaca. O seu sistema individual deve ser impregnado do sistema (social) que o rodeia. E ele é o indivíduo que sintetiza os indivíduos, os outros.⁸

Identificamos aí uma referência de Senise ao suposto protagonismo da autoria individual, mesmo tendo já admitido a impregnação social. Protagonismo este preconizado durante períodos artísticos antecedentes, cujos resquícios ainda ecoam, anacrônicos, contemporaneidade afora. Com devidas ressalvas ao descompromisso inerente a uma anotação não destinada a uma teorização publicável, mas sim a uma especulação íntima, consideramos importante ponderar. Sabemos que a condição do "gênio", nascida no Renascimento como justificativa para a independência do artista individual foi exacerbada no Romantismo, mas começou a se evidenciar equivocada a partir do Modernismo. Hoje já é consensual abordar a autoria como uma relação complexa, estabelecida entre vários sujeitos, com hierarquia por vezes inexistente. Ou mesmo difusa, dispersa, não identificável. E, sobretudo, muito problemática, como exemplificamos nesta declaração do filósofo, historiador, crítico de arte e professor Georges Didi-Huberman (1953-), em entrevista: "Hoje, a liberdade e a autoridade do artista são fetiches, coisas que escondem a ausência de liberdade de todos os outros"⁹. Vários autores, entre eles Deleuze (1925-1995) e Guattari (1930-1992) já afirmaram que

8. Senise in SALLES, 2010, p.82, sublinhado e caixa alta no original.

9. DIDI-HUBERMAN, 2017.

não há individualidades, mas singularidades. Precisamos flexibilizar e contextualizar as palavras de Senise, pois elas compõem um espelho em ambiente íntimo, o caderno, só posteriormente colocado em público pela pesquisadora.

Outro cuidado importante na fruição dos cadernos de esboços: suspender quaisquer críticas demasiado incisivas. Pois a postura do artista, em sua processualidade, deve ser a de abertura ao “erro”. Assim colocado, entre aspas, pois o “erro” assume condição especial em arte. Acolher esta condição deve ser também nossa atitude enquanto pesquisadores destes documentos. Pensamos que vale aqui apenas o registro, contextualizado e compreensivo, de tais ocorrências contraditórias, desarticuladas ou equivocadas. Talvez daí Salles não se posicionar diretamente sobre esta questão. Sabiamente, ela apenas toma como objeto de análise tais palavras de Senise para refletir sobre o caráter introspectivo do apontamento. Porém, sobre o caráter expandido da autoria, isto é, não restrito à individualidade, já no início do livro a autora enuncia:

(...) a criação pode ser discutida sob o ponto de vista teórico, como processos em rede: um percurso contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores. Essas interconexões envolvem a relação do artista com seu espaço e seu tempo, questões relativas à memória, à percepção, à escolha de recursos criativos, assim como aos diferentes modos como se organizam as *tramas do pensamento* em criação.¹⁰

Os aspectos de potência poética, memória, percepção, imaginação, elaboração e fruição se configuram, portanto, muito além de uma suposta individualidade. Estão inseridos naquilo que Cecília Salles conceitua como *redes da criação*. Nossas inferências a partir da leitura de *Gesto Inacabado - Processo de Criação Artística*¹¹ apontam que estes são elementos constituintes da

10. SALLES, 2010, p.17, grifo nosso.

11. SALLES, 1998.



processualidade instaurada no sistema de arte, uma tessitura tempo-espacial/biocultural, um manancial inesgotável de referências, estímulos, influências e demandas poéticas. O conceito de *rede* foi posteriormente enfatizado no livro *Redes da criação: construção da obra de arte*¹², onde Cecilia Salles dedica dois capítulos à expressão que grifamos na citação anterior: *Tramas do Pensamento: Diálogos de Linguagens* e *Tramas do Pensamento: Interações Cognitivas*.

Outro aspecto significativo para nós aparece em nota de rodapé: "A autora estabelece diálogo com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Não nos aprofundaremos nessas relações, aqui, embora sejam extremamente instigantes para essa discussão."¹³. Acreditamos que ela se refere ao conceito de rizoma, proposto por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs I*¹⁴, que tensiona e expande a ideia de rede.

REDES CRIATIVAS OU RIZOMAS INVENTIVOS?

O conceito de rizoma nos traz uma abordagem de altíssima complexidade. Tentaremos demonstrar sua melhor adequação para nomear as relações no sistema de arte. Entendemos que "rede" evoca uma configuração geométrica, linhas traçadas no espaço euclidiano. Já "rizoma" sugere vida, organismos selvagens, imprevisíveis e de configuração ou extensão indefinida. Pois não se restringe às ramificações entre pontos, mas compreende uma complexa gama de relações. Segundo Deleuze e Guattari¹⁵, um rizoma não começa nem conclui, mas se encontra entre: como em

12. SALLES, 2006.

13. SALLES, 2006, p.19.

14. DELEUZE e GUATTARI, 2011.

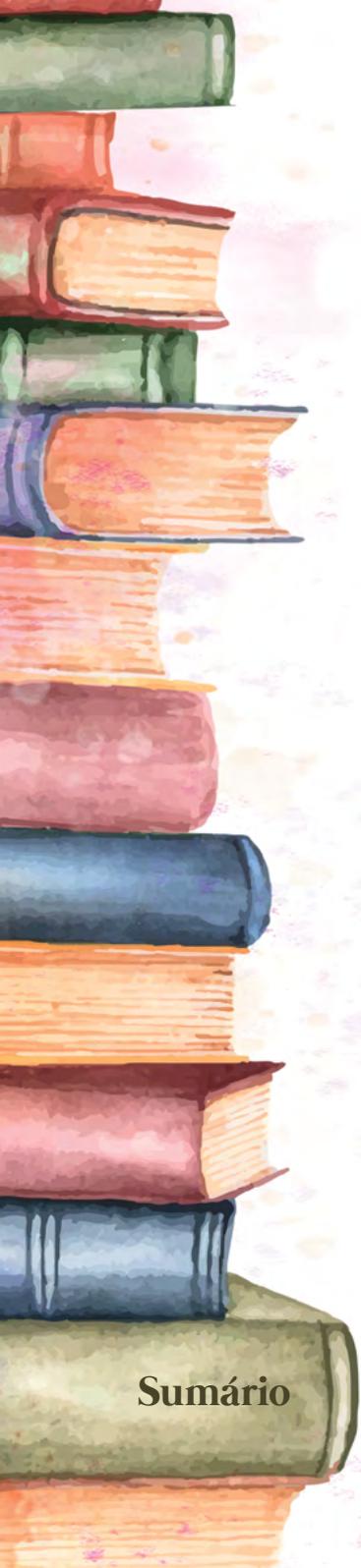
15. DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.43.

muitos tipos de plantas que brotam e ramificam de inúmeros pontos. Assim, os autores propõem uma alternativa à metáfora arbórea, tão persistente em nossa cultura. Originada nos escritos de Platão, esta metáfora estruturou o pensamento ocidental nas suas relações hierárquicas, individualizantes, compartimentadoras. Mas...

(...) diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (...) o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore.¹⁶

Em botânica, de onde o conceito foi apropriado, rizoma refere-se a uma espécie de caule ou raiz que cresce predominantemente na horizontal. Em geral é subterrâneo, como a espada-de-são-jorge, as samambaias, a bananeira e o gengibre. Pode ser parcialmente aéreo, como nas orquídeas. Pode também atuar como órgão para reserva de energia, em forma de amido ou inulina, tornando-se tuberoso, mas com estrutura diferente de um tubérculo. Abelhas fazem rizoma com flores tanto quanto ervas que ramificam subterrâneas e emergem cá ou acolá.

Recentemente reconhecido pela ciência, há outro significativo exemplo, considerado por nós como configuração rizomática em função das características não-hierárquicas e de suas complexidades



tempo-espaciais. É a internet natural, também conhecida como internet dos fungos, *wood-wide web* ou, assim preferem os cientistas, redes micorrízicas. Em 2016 foi demonstrado serem conexões para transferências de carbono entre árvores maduras e até mesmo de espécies distintas, corroborando pesquisas da década de 90 que sugeriam a viabilidade de tais transferências em mudas¹⁷.

Mas por qual motivo ainda perdura no senso comum, e até mesmo entre artistas ou cientistas, a ideia de uma suposta naturalidade na competição pela sobrevivência individual? Com subsequente ideologização legitimadora? A professora de ecologia florestal na Universidade da Columbia Britânica, Suzanne Simard, pesquisadora das interações fúngicas, esclarece:

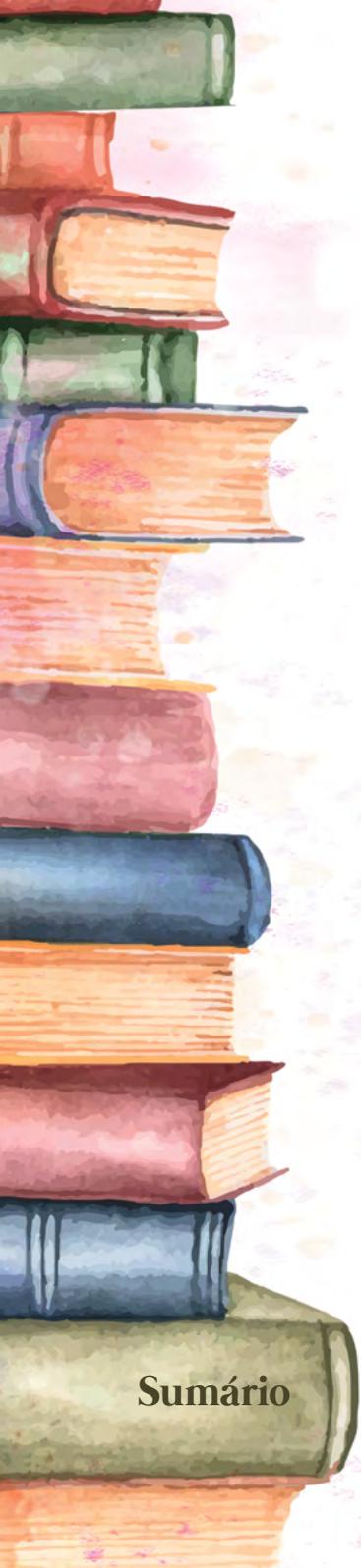
Não fazemos boas perguntas sobre a interconectividade da floresta, porque somos todos treinados como reducionistas. Nós separamos e estudamos um processo de cada vez, embora saibamos que esses processos não ocorrem isoladamente. Quando entro em uma floresta, sinto o espírito da coisa toda, tudo funcionando em harmonia, mas não temos como mapear ou medir isso. Não podemos mapear as redes micorrízicas. Uma colher de chá de solo florestal contém vários quilômetros de filamentos de fungos.¹⁸

Mas a internet natural não funciona apenas através dos fungos. Segundo a reportagem de Richard Grant¹⁹, as plantas enviam sinais elétricos, químicos, hormonais e de pulsação lenta que estão começando a ser decifrados por cientistas como Edward Farmer, da Universidade de Lausanne, na Suíça. Ou emitem e recebem sinais sonoros “em particular, um ruído crepitante nas raízes a

17. NATURE, 2016.

18. Simard in GRANT, 2018, tradução nossa. No original: “*We don't ask good questions about the interconnectedness of the forest, because we're all trained as reductionists. We pick it apart and study one process at a time, even though we know these processes don't happen in isolation. When I walk into a forest, I feel the spirit of the whole thing, everything working together in harmony, but we don't have a way to map or measure that. We can't even map the mycorrhizal networks. One teaspoon of forest soil contains several miles of fungal filaments.*”

19. GRANT, 2018.



uma frequência de 220 hertz, inaudível para os seres humanos²⁰, conforme apontam as evidências reunidas por Monica Gagliano, da Universidade da Austrália Ocidental. Também se comunicam através do ar, usando feromônios e outros sinais de cheiro, cujos exemplos são descritos pelo engenheiro florestal e escritor alemão Peter Wohlleben no livro *A vida secreta das árvores: o que sentem, como comunicam - a descoberta de um mundo oculto*²¹, relato de enorme popularidade onde abundam metáforas antropomórficas que, previsivelmente, repugnam os cientistas mais ortodoxos.

Entre espécies diferentes, a intrincada variedade de interrelações é reconhecida pela ciência sob a denominação simbiose. Vínculos simbióticos podem beneficiar ambas as partes envolvidas e são então denominadas mutualismo; caso favorecerem apenas uma parte, sem prejudicar a outra, será chamada comensalismo; quando os benefícios forem restritos a uma parte enquanto a outra sofrer danos, será parasitismo.

Por conta destes altos índices de complexidade, entendemos rizoma ser a metáfora que melhor designa aqueles fenômenos ora enfrentados, ora instaurados pelos pesquisadores e artistas contemporâneos. Logo, preferimos o termo rizomas à rede.

Também optamos por adotar o termo inventivos em substituição a criativos. Pois “criatividade” possui uma elasticidade que beira a flacidez, podendo assumir características pragmáticas, meramente produtivistas, tecnoburocráticas e até desumanas. E, portanto, sabotadoras da natureza libertária da arte. Embora algumas obras possam propor ou aceitar utilidades práticas, arte é uma atividade autotélica. Isto é, tem um fim em si mesma. Fazemos

20. Simard in GRANT, 2018, tradução nossa. No original: “*in particular, a crackling noise in the roots at a frequency of 220 hertz, inaudible to humans*”.

21. Traduzido para o português por Petê Rissati e lançado no Brasil em 2017 pela Editora Sextante. O título original é “*Das Geheime Leben Der Bäume*”.



arte porque queremos e porque precisamos fazer. Eventuais gratificações materiais ou afetivas são bem-vindas. Mas nunca como condições essenciais para o realizar artístico. Fomentos devem ser reivindicados nos patamares que nossa atividade merece, o que significa ir muito além das corriqueiras verbas minguadas. Porém mesmo quando tais recursos são parcos ou mesmo acintosos, não impedem que se faça arte. É uma condição paradoxal. Por que alguém se dispõe a uma aventura que demanda investimentos absurdos de recursos materiais, corporais, emocionais, intelectuais e o escambau a troco de... Nada? Ou quase nada? Ou, eventualmente, algo? É um fazer rebelde. Continuamos fazendo, apesar de tudo e de tantos. Esta condição teimosa diferencia um artista de um mero fazedor de coisas bonitas. Portanto, quando nos situamos especificamente no campo inventivo estamos reiterando o caráter libertário e humanista da nossa atividade²².

CADERNOS DE ESBOÇOS: ANÁLISE DE CASOS

Richard Serra (1938-) realizou uma série de desenhos durante visita à capela Notre Dame du Haut, projeto de Le Corbusier, em 1991. Feitos à carvão, em caderno para desenho de origem comercial, estão publicados no site do Museu de Arte Moderna de São Francisco²³. O artista indica ser “apenas uma maneira de manter o meu olho em sintonia com a minha mão”²⁴, referindo-se ao caderno como espaço

22. Maiores esclarecimentos sobre os porquês da denominação “rizomas” ao invés de “redes”, de “inventivos” ao invés de “criativos” e outras polêmicas conceituais pertinentes à nossa pesquisa de doutoramento intitulada “PictoDialogias: a processualidade dos rizomas inventivos em pintura” podem ser acessados nas recentes publicações indicadas no perfil do Google Acadêmico <scholar.google.com.br/citations?user=mncxRFEAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>.

23. Para melhor visualização, pois o site do Museu <www.sfmoma.org> não oferece um acesso contíguo das imagens, agrupamos as páginas de forma a simular o abrir das folhas de um caderno, neste endereço: <issuu.com/rogeriorauber/docs/richardserra_notredameduhaut>.

24. SERRA, 2011, tradução nossa. No original: “it’s just a way to keep my eye in tune with my hand.”

de um exercício intrínseco ao atuar artístico. Em seguida afirma: "Eu não mostro porque penso neles mais como coisas que pretendo refletir em anotações."²⁵, reiterando nossas observações anteriores sobre os apontamentos de Daniel Senise. E ainda: "Não os considero como naquela história de desenhos autônomos que irão estender o vocabulário, mas penso neles como subtexto para minha visão e como um diário"²⁶, indicando o caderno não como veículo para arroubos virtuosísticos ou experimentalismos, mas como instrumento construtor de um acervo poético íntimo.

Richard Diebenkorn (1922-1993) dizia que seus cadernos eram seu "estúdio portátil". Por conta do caráter experimental e introspectivo do conteúdo, foram preservados da exposição pública pela esposa após a morte do artista. Passados 21 anos, ela enfim decidiu doá-los ao Iris & B. Gerald Cantor Centro de Artes Visuais da Universidade de Stanford (Califórnia, EUA). Os 29 volumes, que agrupam 1.045 desenhos foram então digitalizados e disponibilizados na internet²⁷. Ao fruir suas páginas nos deparamos com cenas domésticas e cotidianas, retratos, objetos, paisagens locais e registros de viagens, além de estudos para pinturas. O neófito poderá julgá-los desenhos inseguros, vacilantes ou até amadores. São os traçados de um artista que não joga para a torcida, que se permite suspender o já conhecido, oportunizando uma percepção descontaminada.

25. SERRA, 2011, tradução nossa. No original: "I don't show them because I think of them more as things I want to reflect upon in notations."

26. SERRA, 2011, tradução nossa. No original: "I don't think them as the history of autonomous drawings that are going to extend the vocabulary, but I think of them as a subtext to my seeing and as a diary."

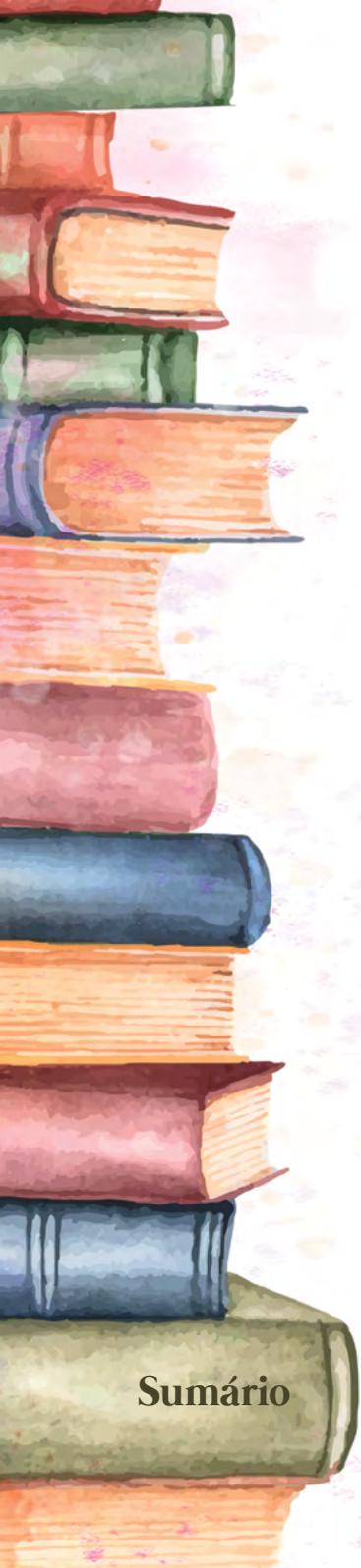
27. Publicado no endereço <web.stanford.edu/dept/suma/diebenkornsketchbooks/>, acesso em 27 dez. 2018.

O caderno de esboços do autor deste artigo, publicado na internet²⁸, exemplifica aspectos elencados anteriormente²⁹: 1º.) desenhos de observação como "maneira de manter o olho em sintonia com a mão", conforme citado por Serra; 2º.) desenhos de um violão, para internalizar suas características técnicas e formais e incorporá-las ao estudo deste instrumento; 3º.) desenhos do sítio de gravuras rupestres em Urubici, Santa Catarina, complementares a uma pesquisa sobre o tema; 4º.) letras de canções redesenhadas para transcrição em voz e violão; 5º.) escritos posteriormente digitalizados em arquivo de texto, liberando os rascunhos originais para a transmutação em desenhos e a inviabilização da leitura literal, evitando equívocos como no caso de Senise; 6º.) desenhos autorreferentes do próprio caderno, isto é: redesenham o próprio caderno; 7º.) projetos artísticos; 8º.) um poema. Motivados pela redação deste artigo, é a primeira vez que publicamos o conteúdo integral de um caderno de nossa autoria. No momento desta escrita, ainda avaliamos as implicações de tal ato, bem como estratégias para não contaminar o esboçar pela previsão de exposições públicas, a exemplo do relatado na experiência de Serra (sua decisão inicial de não mostrar, depois voluntariamente contrariada) e Diebenkorn (o autoquestionamento da sua esposa, antes de doá-los). Assim como acontece na escrita, desenhar sem finalidade de publicar oportuniza maior densidade introspectiva.

Por fim, problematizaremos alguns pontos emergentes nos documentos processuais de um dos artistas entrevistados pelo pesquisador e professor Charles Watson (1951-). Trata-se do ex-aluno e atual integrante da sua equipe de professores, Cadu (Carlos Eduardo Felix da Costa, 1977-), quando provocado a descrever meandros do desenhar:

28. Em <issuu.com/rogeriorauber/docs/rogeriorauber_cadernosbocos2019_01>, acesso em 17 jan. 2018.

29. As páginas que correspondem a cada uma destas características, inclusive características sobrepostas, estão identificadas na contracapa do caderno, página 2 do arquivo digital.



Tem uma fase em que eu desenho para tentar não exatamente visualizar a ideia, que é o que trabalhamos muito no curso de desenho Procedência & Propriedade³⁰, mas para eu me colocar num estado perceptual que me possibilite observar o mundo, beliscar o mundo de uma maneira mais atenta. Então, o desenho começa assim: eu começo fazendo anotações, pequenos desenhos. Mas eu tenho um processo – que já nem sei quando começou – muito rigoroso de anotação das minhas coisas; eu anoto tudo o que eu acho interessante e revisito aquilo depois. Nos momentos de banzo, nos momentos em que eu não sei o que fazer, que estou sofrendo aquela melancolia, eu vou folhear as anotações e ver o que está faltando olhar, o que eu deixei para trás. Mas, confesso para você, Charles, que eu não sei identificar quando uma ideia surge nova, porque eu estou sempre tendo a sensação de que ficou alguma coisa faltando no trabalho anterior e dali eu posso voltar e continuar.³¹

Este relato acrescenta exemplos de procedimentos aos já mencionados neste artigo como inerentes ao contexto de um caderno de esboços. Cadu escolhe o termo “rituais” para referir-se a uma prática indutora de um estado mental receptivo a novas ideias. Indica a série *Swiss Made*, de 2004/2016³², desenhos que não integram cadernos, mas bem poderiam. São feitos usando a carga inteira de um lápis de cor ao longo da primeira hora de jornada no ateliê, como “aquecimento”³³. Outro exercício de Cadu é o de “papéis gêmeos”³⁴: o da esquerda recebe intenções já premeditadas; o da direita, aquilo que o artista supõe não ter coragem de fazer. Depois, ele inverte as posições e aí precisa “negociar” com informações não previstas. Isto revelaria “coisas da minha mão, são coisas do meu olho, que eu não esperava de mim mesmo”³⁵.

30. Procedência & Propriedade é “um *workshop* intensivo de cinco semanas de desenho, visualização e pensamento físico que é realizado todos os anos do início de janeiro à segunda semana de fevereiro. Embora a oficina se concentre predominantemente no desenho, a ênfase é dada ao desenho como ferramenta para a construção de ideias, e não como uma forma de autoexpressão (mesmo que esses dois aspectos possam frequentemente convergir).” (WATSON, 2018)

31. Cadu in WATSON, 2016, p.72.

32. Um trabalho desta série pode ser visto no endereço <paddle8.com/work/cadu/35378-swiss-made-mustard> acesso em 22 dez. 2018.

33. Cadu in WATSON, 2016, p.72.

34. Cadu in WATSON, 2016, p.72.

35. Cadu in WATSON, 2016, p.73.

Segundo Charles Watson, o caderno de esboços é um dos instrumentos para colocar ideias no mundo. Como costuma enfatizar em seus cursos e palestras, ter ideias não torna você criativo. Colocá-las no mundo, sim. Daí a importância do caderno de esboços, como comenta ao prefaciá-lo o já citado livro *Sketchbooks*, dedicado ao tema:

A dificuldade em "ver" um pensamento é implícita ao processo de pensar. Toda grande ideia sempre parece perfeita enquanto está na cabeça, o problema começa quando ela sai e vai para o mundo. O esboço é o primeiro passo neste processo, um meio termo entre mente e mundo. É o que os renascentistas chamavam de *primi pensieri* (primeiros pensamentos), sugerindo intimidade e algo mais espontâneo e imediato.³⁶

A partir de um desenho, de uma frase anotada, de algum conceito diagramado ou de uma simples lista de palavras, o verdadeiro trabalho começa. Novos elementos são agregados, novas direções tomadas, bobagens evidenciadas, potentes surpresas (serendipidades) vêm à tona. Enquanto no platônico "mundo das ideias"³⁷, nada temos, de fato. Quando de alguma forma corporificado, aí sim, temos um início do trabalho.

O caderno de esboços é o que Charles chama "pedágio de pensamento", onde "paramos ideias passageiras e cobramos delas"³⁸. E conclui: "O caderno pode ser fascinante, e muitos são, mas isso é dispensável. O caderno é essencialmente um lugar de processo e iminências, e este é o seu fascínio"³⁹.

36. Watson in ALMEIDA e BASSETTO, 2010, p.8.

37. Segundo um dos principais conceitos do filósofo Platão (428/427 a 348/347 a.C), existiriam dois planos de existência: o "mundo das ideias", que seria imutável, eterno e real; e o "mundo sensível", passageiro, mutável e ilusório, que seria uma cópia imperfeita e decaída do "mundo das ideias".

38. Watson in ALMEIDA e BASSETTO, 2010, p.9.

39. Watson in ALMEIDA e BASSETTO, 2010, p.9.

CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS

Reconhecer a potência dos cadernos de esboços como instrumentos de induções poéticas, não só em nossa própria experiência artística, mas também através dos testemunhos de outros pesquisadores e artistas pode ser um importante incentivo para consolidar seu uso entre colegas e alunos.

Na mesma direção, a disponibilização do conteúdo de tais cadernos em locais de exposições pode ser uma ótima estratégia a fim de expandir a fruição poética. É importante (re)conhecer as poéticas dos artistas não só através de trabalhos reconhecidos e consolidados, mas sobretudo nas suas tentativas, fracassos, desacertos, rearranjos, buscas, encontros, desencontros, entraves, desentaves, devires, desfrutes, penares, vacilos, errâncias...

Uma maior divulgação dos cadernos de esboços e estudos mais densos sobre o tema podem colaborar para desarticular mitos obscurantistas sobre a inventividade artística, mitos estes que prestam um enorme desserviço, tanto à elaboração como à fruição da arte. Uma atividade a ser muito mais reconhecida, pois essencial à formação humanista. E, portanto, merecedora de fomentos em patamares justos, jamais nos minguados valores corriqueiros em nosso país. É um campo de conhecimento a ser tão prestigiado quanto a ciência e a filosofia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cezar de. BASSETTO, Roger. *Sketchbooks: as páginas desconhecidas do processo criativo*. São Paulo: Editora Ipsis, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 2011.

RAUBER, Rogério. *Do Bagaço da Pintura às Pictocartografias*. São Paulo, 2015. Dissertação de Mestrado em Processos e Procedimentos Artísticos. Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2015.

SALLES, Cecília. *Arquivos de criação: arte e curadoria*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

SALLES, Cecília. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. 1. ed.. São Paulo, Annablume, 1998.

SALLES, Cecília. *Redes da criação*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2006.

WATSON, Charles. *Entre-vistas: Acervo Dynamic Encounters Brasil*. Rio de Janeiro: Dynamic Encounters, 2015.

INTERNET

DIDI-HUBERMAN, Georges in AUGUSTO, Daniel. 'O artista se tornou figura da liberdade', diz filósofo Didi-Huberman. Entrevista no Caderno Aliás de O Estado de São Paulo. 20 mai 2017. Disponível em: alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-artista-se-tornou-figura-da-liberdade-diz-filosofo-didi-huberman,70001793303. Acesso em: 28 ago. 2018.

GRANT, Richard. *Do Trees Talk to Each Other?* Smithsonian Magazine, março de 2018. Disponível em: smithsonianmag.com/science-nature/the-whispering-trees-180968084/. Acesso em: 03 jan. 2019.

NATURE.COM. *No plant is an island*. Article number: 16146 (2016). Disponível em: nature.com/articles/nplants2016146. Acesso em: 12 jan. 2019.

SERRA, Richard. *Richard Serra on drawing as visual note-taking*. San Francisco Museum of Modern Art, 2011. Disponível em: [youtube.com/watch?v=Z1K1dNsaapM](https://www.youtube.com/watch?v=Z1K1dNsaapM). Acesso em: 17 dez. 2018.

WATSON, Charles. *Procedência e Propriedade - RIO / 11 de janeiro a 16 de fevereiro 2019*. Mensagem eletrônica enviada por DE | Contato: contato@dynamicencounters.com.br em 29 out. 2018. Rio de Janeiro: Dynamic Encounters, 2018.

POSFÁCIO (OU ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS SOBRE LEITURA E LEITORES CRÍTICOS)

Thiago Barbosa Soares

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Ler é um bem e um meio de aquisição de saber sem precedentes. A leitura envolve o leitor, o mundo e também faz surgir novas leituras; eis que ela é uma das principais engrenagens responsáveis pela interpretação. Não há esta sem aquela. Portanto, um movimento dialético incessante existe entre o ato de ler e o ato de interpretar, de maneira que lemos e interpretamos praticamente tudo continuamente. O quadro de objetos passíveis de serem lidos é, numa palavra, indefinido.

Para quem ainda carrega a crença de que ler é decodificar itens lexicais, os textos presentes nesta coletânea demonstram com acuidade o quão equivocada e reducionista é essa visão. Cada um dos autores fez leituras e interpretações de textos variados; cada texto-alvo de uma interpretação demandou, como se pôde observar, outras leituras que, por sua vez, constituem matriz discursiva de um dispositivo teórico de leitura operacionalizado na produção do texto-produto, isto é, do próprio artigo. A fim de não nos determos em exemplos que, de modo inevitável, pressuporiam a ausência de outros (e como tais exemplos/textos facilmente podem ser retomados pela leitura deste livro), gostaríamos de citar uma obra clássica da Filosofia ocidental para dela comentarmos o aparato conceitual de leitura: *A Cidade de Deus*, de Santo Agostinho.

As leituras prévias realizadas para a consecução d'*A Cidade de Deus* foram os diálogos de Platão (textos de subsídio) e a Bíblia (texto-alvo). Observe-se que essa obra tem como um dos seus objetivos interpretar o chamado paraíso e o chamado mundo dos homens à luz da teoria das formas desenvolvida pelo filósofo grego. Portanto,

o dispositivo conceitual teórico empregado por Santo Agostinho na interpretação da Bíblia é justamente a leitura dos conceitos platônicos, a qual lhe permite uma interpretação até então não realizada de um texto canônico tão pouco lido com afinco e menos ainda bem interpretado. Consequentemente, é possível dizer que *A Cidade de Deus* é um texto produto de uma interpretação realizada e cujo aparato empregado em sua concretização foi a Filosofia.

Em boa medida foi mais ou menos o que se deu em cada um dos textos desta organização – cada qual empenhou seu aparato teórico e metodológico em objetos relevantes para investigação, pressupondo para tal empresa uma série de leituras e uma leitura produto, em outros termos, a própria realização do texto. “Cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor” (BELLA JOSEF, 1986 *apud* SOARES, 2004, p. 26).

Outro fator presente em todos os artigos, que se soma substancialmente à leitura e que gostaríamos de ressaltar, é o caráter eminentemente político trazido em cada texto sob a figura da análise. Pode-se furta de tal demonstração explícita, quando descrevendo o funcionamento de uma dada semiose; contudo, ao se fazê-lo, tanto o projeto quanto sua consequência acabam fadados ao equívoco intelectual e ao desacato ético ante uma determinada área de conhecimento humano e sua responsabilidade social. Portanto, a leitura das teorias, bem como a observância de suas funcionalidades, não prescinde de uma leitura da sociedade e das intrínsecas relações que esta mantém com aquelas.

Nesse horizonte, reiteramos abertamente a necessidade de a leitura se voltar para a formação escolar, acadêmica, profissional, intelectual, sobretudo, para a formação da cidadania plena e esclarecida. Não se trata aqui de lutar por uma leitura fonográfica ou por outra sintagmática que se choca contra o desenvolvimento de uma ou outra ideologia, tampouco de construir

uma máquina de ver, isto é, de ler uma montagem ortopédica de dispositivos técnicos que realizam praticamente e, literalmente, no próprio lugar do leitor, uma "leitura não subjetiva" que, tirando a ambiguidade do texto, converte a opacidade em transparência, desfaça a mentira ou a sedução escondidas nas palavras, assegurando o retorno à clareza do discurso, reaparição de sua verdade, revelação de seu real (COURTINE, 2006, p. 20; grifos do autor).

Ora, antes de tentarmos retirar os constituintes mais íntimos do leitor e, conseqüentemente, da leitura, devemos lhes prestar as devidas reverências voltadas para a importância do ato de ler e de interpretar para, assim, compreendermos os reais efeitos de sua constelação altamente complexa. Então, é preciso voltarmos-nos para a dimensão efetivamente política contida na leitura, isto é, apontar a alteridade como integrante primeiro de toda e qualquer leitura independentemente dos espaços nos quais ela possa se realizar. Representar um ponto entre os interlocutores sem querer aí evidenciar uma verdade indelével é um ato de coragem, que todos os autores aqui se empenharam em mesurar, porém, que, em todas e quaisquer situações, reclama uma peça fundamental de socialização, a saber, a educação.

Destarte, os textos aqui reunidos mostram, por sua qualidade teórica e pertinência temática que, seguramente, é possível falar numa chamada *nova educação linguística*, que nasce, sobretudo, das pesquisas inovadoras no campo das teorias da linguagem. A presença do trabalho com os chamados gêneros textuais ou discursivos; o letramento literário; a língua como atividade interativa; o tripé língua-reflexão-uso; o ensino dos gêneros orais; a multimodalidade no ensino da leitura e da escrita; a tecnologia em intensa e estreita relação com a palavra escrita e falada e com a imagem são, para exemplificar, frentes de abordagem linguístico-discursiva responsáveis por uma redefinição mais conseqüente de como ler, de como e do quê ensinar e aprender etc.

Sabemos que o enfoque deste livro se constrói como um mosaico de perspectivas diferenciadas e inquietações partilhadas sobre objetos em comum. Sabemos, ainda, que não se trata de uma publicação unicamente *para* professores, marcada que está pelos múltiplos olhares aqui justapostos em diferentes ângulos e interesses. Ainda assim, neste breve posfácio, e conscientes das amargas implicações que temos experimentado no preocupante contexto educacional e sociopolítico atual, gostaríamos de pedir licença para, docentes que somos, tecer algumas breves e sinceras reflexões acerca da tríade *professor – leitura – leitores críticos*.

Acreditamos, com Oliveira (2010, p. 43), que “ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social” é o objetivo norteador de toda e qualquer prática de ensino, esteja ela ou não ligada à língua portuguesa como componente curricular na escola e na universidade; e é a partir desse objetivo que serão desenvolvidas as competências necessárias para que o educando se constitua um usuário proficiente da sua língua.

Dessa forma, há que pensarmos no professor, cujo trabalho se reveste da responsabilidade de instruir pessoas; de contribuir com o crescimento cognitivo e moral de sujeitos, vale dizer, sujeitos em plena vida escolar: crianças, adolescentes do ensino fundamental, jovens do ensino médio e estudantes universitários, todos carregados de muitos anseios, apreensões, dúvidas e sonhos, na busca por oportunidades no mundo do trabalho, sempre mais competitivo no epicentro do capitalismo feroz.

Nossa reflexão final, por sua vez, gravita em torno de se repensar a necessidade, quase pleonástica, de um *professor leitor*. Pois, como garantir um fazer efetivo, crítico, eficaz e coerente com a língua, a linguagem e a literatura, sem que o professor, a professora, em sua formação e ao longo de toda a vida, seja uma

leitora, um leitor proficiente e produtivo? Portanto, consideramos a ideia de unir, na prática docente, a presença e atuação de um(a) docente que lê, que exercita a leitura em sua vida, com a atuação do(a) docente que desenvolve as atividades planejadas, numa postura de parceiro(a) do(a) aluno(a), de alguém que, mais experiente, é capaz de instituir o diálogo e enriquecer a proposta educativa a executar. Assim, esta é, de início, a meta a cumprir – deve ser uma regra, não uma exceção, na realidade da educação brasileira. Mas como perseguir esse ideal?

A sociedade é uma teia humana de complexidades de variada ordem que sempre impõem a seus indivíduos desafios infintos: alguns desempenham papéis sociais que, de saída, logo apontam como de maior visibilidade – seriam os “protagonistas”, os que recebem melhor tratamento e se regozijam pelo prestígio de que usufruem. Seriam, assim, os privilegiados, embora saibamos que as leis são iguais para todos. Que efeitos isso traz para a educação formal e um de seus principais agentes, o professor? Que outros fatores associados à desigualdade influem diretamente na imagem do professor?

A trajetória profissional da docência passou por sucessivas modificações ao longo da história – da imagem do mestre quase intocado e sempre respeitado ou temido à da profissão reconhecida por todos como essencial mas, contraditoriamente, pouco valorizada em diversos aspectos. A função do professor, ao longo do tempo, jamais deixou de ser um sério desafio, ao passo em que, indubitavelmente, perdeu força e vigor em termos contingenciais: da própria baixa autoestima de muitos docentes ao descrédito remunerativo, o qual ainda atinge a profissão, passando, preocupantemente, por equívocos na formação docente em cursos de licenciatura, entre outros aspectos.

Sabendo disso, mas não nos fixando exclusivamente no problema – o que seria um reducionismo – dirigimos nosso olhar para além dos fatos pouco alentadores. Acreditamos, apesar dos reveses, no que a integração coletiva (quando existe e resiste) e a esperança movida pela ação, são capazes de fazer pelos sujeitos, em estado de alerta e atitude com eles. Cabe, aqui, uma ligeira ponderação acerca do amplo cenário em que atuam muitos professores – no contexto irreversível dos propalados organismos tecnológicos.

Apesar dos incontestes avanços no modo como passamos a nos comportar socialmente – a começar pela revolução tecnológica, que pareceu encurtar as distâncias geográficas e determinar, à sua maneira, os relacionamentos interpessoais e a convivência social –, na análise crítica de Milton Santos (2008, p. 38-39):

As novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares.

Ao discutir sobre “técnicas da informação”, o conceituado geógrafo nos propõe compartilhar de suas ideias também para acessarmos as intrincadas relações entre a dinâmica social em que o espaço escolar e acadêmico está imerso e os aparatos da propalada *globalização*, que ele chama de “globalização perversa”. Nesse contexto, estão os professores, os estudantes, os governantes, as famílias, a sociedade em geral, que precisam agir e reagir. Santos (2008) ainda alerta para não nos enganarmos e cair no erro de pensar que a corrida veloz das informações e seus enquadres pode isentar-se de nosso olhar agudo. Pelo contrário: a informação que nos chega é manipulada e, justamente por isso, confunde, figurando como (mascarada) ideologia. Um de seus artifícios mais comuns é a construção ilusória do “encantamento do mundo”, operada pela publicidade, na qual, diz o autor, *o discurso e a retórica*

são o princípio e o fim de tudo – isto é, a informação é moeda de dupla face: de um lado, confunde; de outro, tenta convencer. Esse fenômeno, contudo, não é novo: quando pensamos, por exemplo, nos discursos mitológico e religioso, o que observamos, senão a ação do mesmo “encantamento” retórico?

Portanto, a partir dessa proposição vemos surgir, por exemplo, o consumismo, motivo pelo qual se deseja ao máximo o alcançável e o inalcançável, muitas vezes sem a real necessidade: mas porque se divulga na propaganda, porque é moderno e engrandece a sua autoestima, as pessoas querem mais. E por quererem mais, precisarão trabalhar mais; e se assim o fazem, o seu tempo se encolhe. Assim, é bom questionar: sobra tempo para apreciar a arte, para realizar leituras, para pensar sobre o mundo, sobre a comunidade e suas complexidades? Em qual tempo do tempo sobrará espaço para novos leitores?

As alternativas possíveis dependem tanto de cada um dos indivíduos quanto da força do coletivo, em sintonia com a percepção da realidade problemática. No entanto, existe uma decisão fundamental a ser perseguida: trata-se de se constituir leitor. Mas leitor e leitora assíduos e argutos, de textos de todos os gêneros e em todos os contextos possíveis e necessários de comunicação e interação; leitor, inclusive, de sua própria experiência como sujeito (profissional, usuário da língua, apreciador da arte, produtor de cultura); leitor, em suma, que aprimore a sua formação, preocupando-se em fugir do comodismo e do senso comum.

Porque a vida é movimento, não estagnação, estamos de acordo com Leahy (2008, p. 206): “Antes de mais nada, [...] precisamos expandir nossos horizontes de leitura, ampliando e aprofundando as possibilidades, até que percamos o medo de ver, de ouvir, de arriscar. Aí, sim, poderemos começar a ensinar a ler”.

A formação do professor como leitor jamais pode ignorar o sentido de liberdade que contém o ato de ler, o qual também se compromete com o seu crescimento pessoal e profissional, deixando-lhe marcas positivas e de expansão, bem como em seu modo de estar no mundo e agir em sua comunidade, como uma “força vital”. E isso é possível porque, como afirma Paulo Freire (1996, p. 27):

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Eis o convite feito a nós – e atendido por intermédio desta publicação coletiva – para o comprometimento com o ato de ler, cuja base maior reside na *atitude crítica e participativa diante do objeto lido*, atitude reveladora de decisão e autonomia: *decisão* porque tudo aquilo a que nos propomos a ler precisa estar relacionado aos nossos interesses e particularidades, à nossa visão de mundo e ao que pretendemos com essa leitura; *autonomia* consciente e ativa para exercer a crítica diante do que lemos, por saber que o leitor é peça indispensável na construção do sentido do texto, e que, sem leitores, não haveria diálogo efetivo com os textos.

O leitor precisa do autor, e este, por sua vez, não subsistiria sem a peculiar existência daquele, de maneira que essa intrínseca relação termina por diluir, sutil e inevitavelmente, os limites estanques da conceituação de um e de outro. Na efetivação da leitura, atividade recíproca e, de certo modo, politicamente engajada, o leitor é coparticipante do processo de elaboração textual-discursiva. Frente a quaisquer gêneros, os interlocutores se entregam à tarefa de desvendamento e reconstrução dos sentidos do texto e, por extensão, do mundo revelado pela linguagem.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. O professor e o militante. In: COURTINE, J-J. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. Trad. Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEAHY, Cyana. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Luciano A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, T. E. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 18, 20, 193
 afetiva 29, 279, 280
 affordances 271, 272, 273, 276, 279, 280
 ambiente escolar 23
 app 11, 170, 171, 172, 174, 180, 181,
 182, 187, 188
 app books 11, 170, 171, 172, 174, 180,
 181, 187, 188
 arquetípico 250, 251, 255, 259
 arquetipos 250
 artes 9, 13, 71, 130, 212, 213, 216, 217,
 221, 222, 225, 228

autotélica 294

B

books 11, 170, 171, 172, 174, 180, 181,
 187, 188
 bullying 62, 63, 67, 71

C

chats 201
 ciberespaço 11, 15, 192, 193, 196, 200,
 201, 206, 207, 208, 209
 cidadania 41, 76, 177, 178, 303
 comportamientos 250
 comunicação 8, 20, 30, 98, 111, 112,
 157, 160, 161, 162, 176, 177,
 178, 199, 218, 232, 271, 276,
 277, 281, 308
 comunidade 118, 188, 235, 308, 309
 criança 10, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27,
 28, 29, 30, 39, 43, 44, 45, 46, 47,
 59, 66, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80,
 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 92,
 94, 95, 98, 100, 101, 104, 105,
 185, 186, 188, 274, 319
 criatividade 24, 27, 77, 78, 82, 100, 221,
 294
 cultura 20, 22, 23, 29, 31, 32, 35, 49, 54,
 59, 71, 72, 88, 89, 111, 116, 130,
 133, 134, 138, 139, 149, 153,
 164, 185, 188, 189, 248, 260,
 285, 286, 292, 308

culturales 249, 251

D

didática 105, 119, 121, 241
 dispositivos digitais 173, 187
 ditadura 12, 231, 233, 234, 240, 241,
 242, 243
 diversidade 20, 22, 32, 34, 41, 81, 93,
 112, 132, 147, 265
 download 201

E

educação 9, 11, 15, 19, 22, 33, 34, 35,
 38, 39, 41, 46, 68, 90, 97, 108,
 117, 171, 172, 173, 174, 176,
 178, 197, 199, 207, 304, 306,
 315, 316, 318, 319
 ensino-aprendizagem 117, 193, 197
 escravidão 48, 133, 139, 144
 escritor 202, 206, 208
 escritores 13, 33, 55, 59, 93, 94, 202,
 204, 247
 estéticas 18, 19, 21, 23, 28, 34, 35, 58,
 195, 201, 217
 estudios literarios 247
 experiências estéticas 18, 19, 21, 23, 34

F

familia 252, 254, 256, 259
 fanfics 202
 femeninos 247, 252, 259, 260
 filósofo 131, 145, 148, 152, 160, 234,
 235, 267, 289, 299, 301, 302

G

gêneros 250
 gêneros 8, 9, 10, 11, 15, 31, 32, 34, 97,
 107, 109, 110, 111, 112, 113,
 114, 115, 116, 117, 118, 119,
 120, 123, 124, 125, 126, 127,
 152, 159, 160, 168, 197, 200,
 202, 210, 213, 232, 240, 275,
 304, 308, 309

H

hiperleitor 200, 203, 208
 historiografia 54, 141, 234

- homem 248, 249, 250, 251, 258, 260
 humanidade 248, 250, 255, 260
I
 ideologias 28, 71
 ideológica 59, 68, 114
 imagético 70, 121, 233
 imaginação 9, 22, 24, 25, 27, 28, 33, 54,
 78, 80, 88, 93, 98, 235, 236, 241,
 270, 277, 280, 290
 indígena 11, 32, 53, 129, 131, 132, 133,
 134, 137, 138, 139, 140, 141,
 142, 144, 146, 147, 148
 indivíduos 8, 9, 33, 134, 148, 289, 306,
 308
 infantil 9, 10, 15, 18, 25, 30, 31, 33, 34,
 38, 39, 41, 42, 44, 49, 56, 57, 58,
 59, 60, 61, 62, 71, 72, 73, 78, 83,
 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93,
 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
 104, 105, 173, 180, 182, 188,
 189, 316
 infantojuvenil 95, 97, 98
 integração semiótica 178
 inteligência 26, 29, 76, 81, 82, 102, 133,
 309
 interpretação 216
 interação 34, 65, 69, 78, 82, 84, 113,
 118, 152, 160, 161, 162, 167,
 189, 199, 201, 219, 220, 227,
 278, 290, 305, 308
 interatividade 8, 9, 157, 174, 180, 188,
 201
 intermídia 221, 223
J
 jornais 44, 136
L
 leitor 8, 9, 13, 24, 30, 39, 42, 45, 58, 60,
 63, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 78, 79,
 84, 94, 100, 105, 107, 116, 118,
 126, 147, 154, 155, 158, 159,
 162, 167, 172, 173, 174, 176,
 177, 180, 181, 182, 184, 186,
 188, 189, 193, 195, 196, 197,
 198, 201, 202, 203, 206, 207,
 208, 209, 215, 216, 221, 225,
 226, 233, 240, 242, 302, 303,
 304, 305, 306, 308, 309, 316
 leitura 9, 10, 11, 15, 23, 24, 25, 28, 31,
 34, 39, 40, 43, 45, 50, 58, 60, 62,
 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79,
 88, 98, 106, 107, 108, 109, 117,
 120, 121, 122, 124, 125, 126,
 131, 152, 153, 154, 155, 156,
 157, 158, 159, 160, 161, 162,
 163, 164, 165, 166, 167, 168,
 170, 171, 172, 173, 174, 175,
 176, 177, 178, 179, 180, 182,
 183, 187, 188, 189, 192, 193,
 196, 197, 198, 199, 200, 201,
 202, 207, 208, 209, 214, 215,
 224, 233, 239, 242, 290, 297,
 302, 303, 304, 305, 306, 308,
 309, 310, 316
 letramento 11, 15, 108, 123, 125, 126,
 157, 159, 162, 163, 164, 166,
 168, 169, 171, 172, 174, 175,
 176, 177, 178, 179, 180, 182,
 183, 184, 185, 186, 187, 188,
 192, 193, 197, 207, 210, 304,
 321
 linguagem 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,
 20, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 42, 61,
 66, 77, 79, 80, 93, 100, 104, 107,
 109, 110, 111, 114, 116, 119,
 124, 125, 126, 127, 143, 152,
 155, 158, 160, 161, 162, 165,
 166, 167, 173, 176, 177, 178,
 179, 181, 194, 195, 200, 203,
 215, 216, 218, 221, 226, 227,
 232, 242, 267, 268, 285, 289,
 304, 305, 309
 linguagem verbal 79, 173, 176, 179, 181,
 200, 203, 232
 linguagens metafóricas 194

- literatura 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 42, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 115, 117, 129, 130, 131, 134, 141, 146, 150, 158, 159, 173, 179, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 207, 209, 212, 213, 214, 217, 221, 226, 246, 247, 248, 251, 281, 305, 316, 318, 321
- M
- masculino 44, 246, 247, 249, 250, 258, 259, 260
- materno 29, 91, 255, 258
- meme 11, 106, 107, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125
- memória 29, 39, 45, 54, 77, 78, 105, 133, 202, 214, 231, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 243, 277, 278, 279, 280, 290
- memória sensitiva 278, 279
- metonímicas 194
- mídias 9, 14, 41, 42, 47, 50, 212, 213, 217, 218, 219, 221, 223
- midiático 38, 40, 42, 218
- mujeres 247, 248, 249, 252, 254, 255, 256, 260, 261
- multimodal 11, 15, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 189
- música 8, 12, 132, 175, 194, 202, 224, 225, 263, 264, 265, 270, 271, 276, 277, 279, 280, 282, 319
- N
- narrativa 28, 63, 66, 70, 71, 79, 81, 85, 100, 101, 129, 159, 202, 220, 225, 228, 232, 235, 237, 238, 239, 243
- P
- partitura 266
- pedagógico 9, 10, 15, 23, 44, 75, 76, 82, 83, 84, 96, 100, 104, 122, 178
- percepção 12, 21, 23, 60, 76, 92, 129, 200, 221, 233, 264, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 280, 290, 296, 308
- personagens 27, 33, 42, 45, 46, 47, 49, 63, 64, 69, 71, 80, 85, 98, 100, 101, 102, 103, 181, 182, 184, 186, 202, 236, 238, 241, 242
- personajes 247, 252, 256, 258, 259, 260
- poema 129, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 146, 148, 149, 194, 195, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 272, 276, 277, 278, 285, 297
- protagonista 63, 64, 66, 67, 68, 70, 247
- proto-pedagogia 84
- psicológico 9, 14, 76, 250, 251, 254, 261
- Q
- quadrinho 45, 48, 231
- qualitativa 13, 18, 20, 193
- quilombo 46, 48
- R
- raciocínio 251
- realidade 8, 9, 13, 14, 15, 27, 68, 70, 76, 78, 80, 81, 88, 90, 92, 100, 114, 122, 134, 147, 194, 195, 198, 207, 208, 213, 218, 222, 235, 237, 266, 280, 306, 307, 308
- revistas 39, 46, 55, 130, 136
- romantismo 129, 132, 141, 194
- S
- semialfabetizadas 185
- semiotização 123
- significación 250, 258
- sinestésicas 194
- sketchbooks 285

sociales 249, 250, 251, 252, 255
sociedad 251, 252
sociedade 8, 24, 32, 33, 34, 39, 44, 68,
76, 88, 100, 108, 109, 114, 120,
121, 124, 125, 133, 137, 139,
141, 142, 144, 148, 153, 159,
164, 172, 176, 188, 193, 195,
200, 206, 207, 209, 213, 252,
303, 306, 307, 318
sociocultural 15, 29, 124, 183, 215
subjetividade 8, 188, 222, 223, 235
T
tecnoburocráticas 294
tecnologias digitais 109
transcrição 12, 263, 264, 265, 266, 267,
268, 269, 270, 271, 272, 276,
281, 297
transgeracional 242

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS

Doutoranda (Bolsista da CAPES) no programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. Mestre em Educação - UNIVALI (2018). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU (2014). Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Nilton Lins (2012). Carreira desenvolvida na área de Pedagogia, experiência em regência de aulas, coordenação e apoio ao ensino em ambiente educacional presencial e a distância, orientação a pais e discentes e formação de professores.. Atualmente membro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental-REASUL e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade- GEEAS, vinculado ao PPGE da UNIVALI. E-mail: bruna_siqueiras@hotmail.com

CAROLINA SIEJA BERTIN

Professora bilíngue. Trabalha na área de educação há 12 anos. Seu currículo inclui Graduação em Letras: Português-Inglês, graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Psicanálise, Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários do Inglês, pela Universidade de São Paulo e a Universidade de Harvard. E-mail: carolbertin@gmail.com

CLAYTON JOSÉ FERREIRA

Doutorando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em História na área de concentração Poder e Linguagens (UFOP). Graduado em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro e secretário do Grupo de Pesquisa em História, Ética e Política (GHEP), que integra Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade (NEHM). Foi professor voluntário cadastrado no Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto durante os semestres 2016/2 e 2017/1. Professor orientador no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no curso de pós-graduação lato-sensu em práticas pedagógicas. E-mail: claytonjf15@hotmail.com

CECÍLIA BARCHI DOMINGUES

É Bacharel em Direito pela Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social. Graduada em Letras, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, onde também realiza seu Mestrado em Literatura. Especialista em Direito e Processo Penal, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL-PR. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, direito e educação, e formação de leitores. Membro do Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP - Assis - SP). Advogada (OAB nº 387.019). E-mail: ceciliabarchidomingues@gmail.com

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

É doutora em Letras, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Seus temas de pesquisa mais recorrentes são: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Atua como Professora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP. É membro dos Grupos de Pesquisa: “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP-Assis-SP); “Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor” (UTFPR-Curitiba-PR); e RELER – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC-Rio). Também é Membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil”, junto a ANPOLL. E-mail: eliane@assis.unesp.br.

ELIANE DE OLIVEIRA BITTENCOURT

Doutorando no programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2010), Especialização em Prática Docente e Metodologias Ativas, pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação e Letras (2016), Especialização em Pedagogia escolar: Supervisão, Orientação e Administração pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2001), graduação em HISTÓRIA pela Universidade do Vale do Itajaí (1991). Atualmente é supervisora escolar da Escola Básica e professora convidada pela Assessoria Universitária Pedagógica e Extensão - AUPEX. Experiência na área de Educação, com

ênfase em Alfabetização e Letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Letramento, Dificuldades de Aprendizagem, Leitura e Escrita, Formação Docente. E-mail: supervisoraeobittencourt@gmail.com

ELIZETE DE SOUZA BERNARDES

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS - (campus Dourados) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Entre outubro de 2014 a julho de 2015, realizou estágio doutoral na Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris 10. Em 2013, tornou-se mestre em Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em 2009, licenciou-se em Letras, Habilitação Português/Inglês, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É bacharel em Direito pela Universidade da Grande Dourados - UNIGRAN - (2011). Durante o Mestrado e Doutorado, desenvolveu pesquisas na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em Análise do discurso. E-mail:

HELENA AZEVEDO PAULO DE ALMEIDA

Bacharel, licenciada e mestra em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente é doutoranda pela mesma instituição. É pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade (NEHM/UFOP), do Grupo de Pesquisa em História, Ética e Política (GHEP/NEHM/UFOP), do Laboratório de Ensino de História (LEHIS) e do Laboratório e Grupo de Estudos de História Política e das Idéias (LEHPI/UFES), onde desenvolve pesquisa em História do Ensino de História, ensino de História e Ensino de História Indígena. Tem experiência na área de História, Etno-história, ensino de História Indígena e arquivologia. Trabalhou no museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e no Arquivo da Casa Setecentista de Mariana, sediado no Escritório técnico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). E-mail: helenoca@gmail.com

JOÃO PAULO SILVA BARBOSA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Graduado em Letras pela Universidade Presidente

Antônio Carlos (UNIPAC). Professor de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Ressaquinha, MG. E-mail: jjsig@hotmail.com

JOSÉ FRANCISCO DA SILVA FILHO

Professor Adjunto do Colegiado de Letras com Espanhol. Departamento de Ciências Humanas. UNEB, Campus V. Possui mestrado em Literatura Iberoamericana pela Univerdad de Los Andes (Venezuela) e doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Univeritat Autonoma de Barcelona (Espanha). E-mail: jdasilvauneb@yahoo.com.br

JUNIOR CÉSAR FERREIRA DE CASTRO

É doutorando em Literatura pela UNB, Universidade de Brasília, e mestre em Letras e Linguística, área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Goiás. Possui especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira além de Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de Araraquara. É graduado em Letras, Português e Inglês, pela Universidade Estadual de Goiás, autor de poemas, artigos, capítulos de livros e revisor de periódicos científicos. Vice-coordenador do Departamento de Ciências Contábeis, professor adjunto dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da Faculdade de Anicuns, Goiás, Brasil. Docente da Rede Estadual de Ensino de Goiás, pesquisador na relação da literatura com outras Artes e no hibridismo intergênero. E-mail: profjuniorcastro@gmail.com

LARISSA CARDOSO BELTRÃO

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FINOM - Faculdade do Noroeste de Minas e licenciada em Letras Português/Inglês pela universidade Estadual de Goiás (UEG). É professora de Literatura na Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Campos Belos, atuando na graduação e na pós graduação. É professora efetiva da educação básica do estado do Tocantins e desenvolve pesquisas nas áreas de Literatura e sociedade, Literatura e ensino e Letramento digital. E-mail: laricinhabeltrao@hotmail.com

LUCIANA PETRONI ANTIQUEIRA CHIRZÓSTOMO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Literários, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,

Campus de Três Lagoas. Especialista em Educação Infantil pela mesma Instituição. Licenciada em Educação Artística pela UNIMES. Bacharel em Artes Cênicas pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: lucianapetroni2016@gmail.com

LUCIANE OLIVEIRA DA ROSA

Pedagoga, com especialização em Neuropsicopedagogia, mestre em Educação e doutorado em andamento. Professora da Pré-escola com experiência em Brinquedoteca Escolar. Membro do Grupo de Pesquisa: Contextos da educação da criança. E-mail: luorosa@icloud.com

LUCILA TRAGTENBERG

Professora de voz na Graduação e Extensão da PUC-SP, trabalhou como orientadora vocal na Casa das Rosas (SP) e Sala Crisantempo (SP). Doutora em Processos de Criação pela PUC-SP Publicou artigos sobre voz e criação no Canto. Soprano solista, atua na área da música de câmara, ópera, contemporânea, multimídia. Gravou o CD voz, verso e avesso com músicas de Livio Tragtenberg sobre poemas e transcrições de Haroldo de Campos. E-mail: lucilatragtenberg@gmail.com

MARY FERNANDA DE SOUSA DE MELO

Docente da área de Administração do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campus Dourados, Brasil. Doutoranda no Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Administração (2012) e mestre em Administração (2015) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi membro do grupo de pesquisa Rising power, Labour Standards and the Governance of Global Production Networks, coordenado pela Universidade de Manchester, de 2015 a 2017. É membro do “Grupo de Pesquisa Educação Profissional, Inovação & Interdisciplinaridade” coordenado pelo IFMS Campus Dourados. E-mail:

MAURICIO SILVA

Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Capes 5), na Universidade Nove de Julho (São

Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros diversos, como *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006), *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011), *O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920)* (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros. E-mail: maurisil@gmail.com

THIAGO ALVES VALENTE

É doutor em Letras, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Atualmente é professor na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Cornélio Procópio-PR). Também desenvolve atividades de pesquisa com iniciação científica de graduandos e especialistas, e participa dos grupos de pesquisa “Crítica e Recepção Literária” (CRELIT) e “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP-Assis-SP). Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, Teoria Literária e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. É Membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil”, junto a ANPOLL. E-mail: kantav2005@gmail.com

THIAGO BARBOSA SOARES

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor nos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Campus de Porto Nacional, TO. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: mídia, sucesso, teoria e análise do texto. E-mail para contato: thiagoensoares@bol.com.br

REBECA MENDES GARCIA

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Dom Bosco e licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atuou como professora de Línguas na Educação Básica e em Centros de

Idiomas e, atualmente, exerce o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins. Ademais, desenvolve pesquisas nas áreas: Literatura e Sociedade, Literatura e Ensino e Letramento Digital. E-mail: rebecamgarcia@hotmail.com

ROGÉRIO RAUBER

Artista visual, pesquisador das configurações pictóricas no campo expandido. Doutorando em Processos e Procedimentos Artísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Romagnolo. Bolsista CAPES durante o mestrado e doutorado. E-mail: rauber1960@gmail.com

SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Aquidauana, MS. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, gênero e raça; letramento literário e currículo; teoria literária. E-mail: sostenes.santos@ifms.edu.br

WAGNER CORSINO ENEDINO

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado em Estudos Literários pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, Doutorado em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) na mesma Instituição. E-mail: wagner_corsino@hotmail.com



literatura, linguagem e ensino



www.pimentacultural.com